Américo Junior Nunes da Silva
(Organizador)

A educação enquanto fenômeno social:

Aspectos pedagógicos e socioculturais

3



Atena Editora
Ano 2022

Américo Junior Nunes da Silva
(Organizador)

A educação enquanto fenômeno social:



Aspectos pedagógicos e socioculturais

3

Atena Editora
Ano 2022

Editora chefe
Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira
Editora executiva
Natalia Oliveira
Assistente editorial
Flávia Roberta Barão
Bibliotecária
Janaina Ramos
Projeto gráfico
Bruno Oliveira
Camila Alves de Cremo
Daphynny Pamplona
Luiza Alves Batista
Natália Sandrini de Azevedo
Imagens da capa
iStock
Edição de arte
Luiza Alves Batista

Todos os manuscritos foram previamente submetidos à avaliação cega pelos pares, membros do Conselho Editorial desta Editora, tendo sido aprovados para a publicação com base em critérios de neutralidade e imparcialidade acadêmica.

A Atena Editora é comprometida em garantir a integridade editorial em todas as etapas do processo de publicação, evitando plágio, dados ou resultados fraudulentos e impedindo que interesses financeiros comprometam os padrões éticos da publicação. Situações suspeitas de má conduta científica serão investigadas sob o mais alto padrão de rigor acadêmico e ético.

A educação enquanto fenômeno social: aspectos pedagógicos e socioculturais 3

Diagramação: Camila Alves de Cremo
Correção: Yaiddy Paola Martinez
Indexação: Amanda Kelly da Costa Veiga
Revisão: Os autores
Organizador: Américo Junior Nunes da Silva

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

E24 A educação enquanto fenômeno social: aspectos pedagógicos e socioculturais 3 / Organizador Américo Junior Nunes da Silva. – Ponta Grossa - PR: Atena, 2022.

Formato: PDF
Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader
Modo de acesso: World Wide Web
Inclui bibliografia
ISBN 978-65-258-0090-5
DOI: https://doi.org/10.22533/at.ed.905221205

1. Educação. I. Silva, Américo Junior Nunes da (Organizador). II. Título.

CDD 370

Elaborado por Bibliotecária Janaina Ramos – CRB-8/9166

Atena Editora
Ponta Grossa – Paraná – Brasil
Telefone: +55 (42) 3323-5493
www.atenaeditora.com.br
contato@atenaeditora.com.br

CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS APLICADAS

Atena Editora
Ano 2022

DECLARAÇÃO DOS AUTORES

Os autores desta obra: 1. Atestam não possuir qualquer interesse comercial que constitua um conflito de interesses em relação ao artigo científico publicado; 2. Declaram que participaram ativamente da construção dos respectivos manuscritos, preferencialmente na: a) Concepção do estudo, e/ou aquisição de dados, e/ou análise e interpretação de dados; b) Elaboração do artigo ou revisão com vistas a tornar o material intelectualmente relevante; c) Aprovação final do manuscrito para submissão.; 3. Certificam que os artigos científicos publicados estão completamente isentos de dados e/ou resultados fraudulentos; 4. Confirmam a citação e a referência correta de todos os dados e de interpretações de dados de outras pesquisas; 5. Reconhecem terem informado todas as fontes de financiamento recebidas para a consecução da pesquisa; 6. Autorizam a edição da obra, que incluem os registros de ficha catalográfica, ISBN, DOI e demais indexadores, projeto visual e criação de capa, diagramação de miolo, assim como lançamento e divulgação da mesma conforme critérios da Atena Editora.

DECLARAÇÃO DA EDITORA

A Atena Editora declara, para os devidos fins de direito, que: 1. A presente publicação constitui apenas transferência temporária dos direitos autorais, direito sobre a publicação, inclusive não constitui responsabilidade solidária na criação dos manuscritos publicados, nos termos previstos na Lei sobre direitos autorais (Lei 9610/98), no art. 184 do Código penal e no art. 927 do Código Civil; 2. Autoriza e incentiva os autores a assinarem contratos com repositórios institucionais, com fins exclusivos de divulgação da obra, desde que com o devido reconhecimento de autoria e edição e sem qualquer finalidade comercial; 3. Todos os e-book são *open access, desta forma* não os comercializa em seu site, sites parceiros, plataformas de *e-commerce,* ou qualquer outro meio virtual ou físico, portanto, está isenta de repasses de direitos autorais aos autores; 4. Todos os membros do conselho editorial são doutores e vinculados a instituições de ensino superior públicas, conforme recomendação da CAPES para obtenção do Qualis livro; 5. Não cede, comercializa ou autoriza a utilização dos nomes e e-mails dos autores, bem como nenhum outro dado dos mesmos, para qualquer finalidade que não o escopo da divulgação desta obra.

APRESENTAÇÃO

Diante do atual cenário educacional brasileiro, resultado de constantes ataques deferidos ao longo da história, faz-se pertinente colocar no centro da discussão as diferentes questões educacionais, valorizando formas particulares de fazer ciência e buscando superar problemas estruturais, como a desigualdade social por exemplo. Direcionar e ampliar o olhar em busca de soluções para os inúmeros problemas postos pela contemporaneidade é um desafio, aceito por muitos professores/as pesquisadores/as.

A área de Humanas e, sobretudo, a Educação, vem sofrendo destrato constante nos últimos anos, principalmente no que tange ao valorizar a sua produção científica. O cenário político de descuido e destrato com as questões educacionais, vivenciado recentemente e agravado com a pandemia, nos alerta para a necessidade de criação de espaços de resistência. Este livro, intitulado "**A Educação enquanto fenômeno social: Aspectos pedagógicos e socioculturais**", da forma como se organiza, é um desses lugares: permite-se ouvir, de diferentes formas, os diferentes sujeitos que fazem parte dos movimentos educacionais.

É importante que as inúmeras problemáticas que circunscrevem a Educação, historicamente, sejam postas e discutidas. Precisamos nos permitir ser ouvidos e a criação de canais de comunicação, como este livro, aproxima a comunidade das diversas ações que são vivenciadas no interior da escola e da universidade. Portanto, os inúmeros capítulos que compõem este livro tornam-se um espaço oportuno de discussão e (re)pensar do campo educacional, considerando os diversos elementos e fatores que o intercruza.

Neste livro, portanto, reúnem-se trabalhos de pesquisa e experiências em diversos espaços, com o intuito de promover um amplo debate acerca das diversas problemáticas que permeiam o contexto educacional, tendo a Educação enquanto fenômeno social importante para o fortalecimento da democracia e superação das desigualdades sociais.

Os/As autores/as que constroem essa obra são estudantes, professores/as pesquisadores/as, especialistas, mestres/as ou doutores/as e que, muitos/as, partindo de sua práxis, buscam novos olhares a problemáticas cotidianas que os mobilizam. Esse movimento de socializar uma pesquisa ou experiência cria um movimento pendular que, pela mobilização dos/as autores/as e discussões por eles/as empreendidas, mobilizam-se também os/as leitores/as e os/as incentivam a reinventarem os seus fazeres pedagógicos e, consequentemente, a educação brasileira. Nessa direção, portanto, desejamos a todos e a todas uma provocativa leitura!

Américo Junior Nunes da Silva

SUMÁRIO

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1

POLITICA EDUCACIONAL E A POLITICA SOCIOEDUCATIVA: DIÁLOGOS NECESSÁRIOS PARA A FORMAÇÃO HUMANA

Data de aceite: 02/05/2022
Data de submissão: 06/03/2022

Ivana Aparecida Weissbach Moreira
Universidade Tecnológica Federal do Paraná – UTFPR
Pato Branco – PR
http://lattes.cnpq.br/3133927588160095

RESUMO: O presente artigo busca analisar a relação existente entre a política de educação e a política socioeducativa na perspectiva da garantia de direitos de adolescentes autores de atos infracionais. Possui como elementos consideráveis as profundas desigualdades sociais, econômicas e o processo excludente relacionado ao direito à educação como formação humana e social. As políticas sociais, como mediação da ação do Estado, viabilizaram intervenções e estratégias de enfrentamento às sequelas da “questão social”, levando o aparelho estatal a desenvolver, simultaneamente, funções econômicas, políticas e sociais, administrando e minimizando as contradições e buscando consensos para a legitimidade social. As políticas educacionais, como políticas públicas, dentre elas as socioeducativas, são de responsabilidade do Estado e determinam o padrão de proteção social. Assim, a metodologia da pesquisa é de natureza qualitativa, com revisão de literatura, possuindo como método de análise o materialismo histórico dialético. Evidencia-se a reflexão teórico-critica sobre a constituição do sistema de proteção social, sua interrelação com a perspectiva do direito à educação e as ações socioeducativas como princípios pedagógicos, inclusão social e garantia de direitos de adolescentes de atos infracionais.

PALAVRAS-CHAVE: Educação. Formação humana. Políticas socioeducacionais.

EDUCATIONAL POLICY AND SOCIO-EDUCATIONAL POLICY: DIALOGUES NECESSARY FOR HUMAN FORMATION

ABSTRACT: This article seeks to analyze the relationship between education policy and socio-educational policy from the perspective of guaranteeing the rights of adolescents who are perpetrators of infractions. Its considerable elements are the deep social and economic inequalities and the exclusionary process related to the right to education as human and social formation. Social policies, such as mediation of state action, enabled interventions and strategies to confront the sequelae of the “social issue”, leading the state apparatus to simultaneously develop economic, political and social functions, administering and minimizing contradictions and seeking consensus for social legitimacy. Educational policies, such as public policies, including socio-educational ones, are the responsibility of the State and determine the standard of social protection. Thus, the research methodology is qualitative in nature, with a literature review, having as a method of analysis the dialectical historical materialism. It is evident the theoretical-critical reflection on the constitution of the social protection system,

its interrelation with the perspective of the right to education and socio-educational actions such as pedagogical principles, social inclusion and guarantee of the rights of adolescents of infractions.
KEYWORDS: Education. Human formation. Socio-educational policies.

1 I INTRODUÇÃO

As sociedades sempre estão em transformação. Estas mudanças requisitam novas estratégias na dimensão da vida humana. Isso acarreta perceber novos paradigmas à modernidade que afetam a configuração da vida social, das instituições e que denotam a compreensão das sociedades contemporâneas. As transformações culturais e políticas ocorridas na modernidade evidenciam elementos que se constituem em mudanças significativas ocorridas na sociedade e que respondem a indagações sobre a compreensão da pós-modernidade. Assim, através das condições históricas que elucidam o tema, numa busca interpretativa culturalmente contextualizada, ou seja, a reprodução da vida social é criada através de práticas de processos materiais, ou melhor, da perspectiva materialista através do tempo e do espaço.

As profundas desigualdades econômicas, sociais, políticas, culturais e ambientais encontradas nas cidades brasileiras expressam os efeitos do modelo de desenvolvimento urbano de caráter neoliberal, perverso e desigual, adotado pelos países nas últimas décadas. No Brasil, notadamente a partir dos anos de 1980, marco da construção do projeto de ruptura com o conservadorismo, assiste-se ao agravamento da "questão social" - esta indissociável do processo de acumulação dos efeitos que produz sobre o conjunto das classes trabalhadoras, apreendida no conjunto das expressões sociais da sociedade capitalista e das relações de produção (IAMAMOTO, 2001) - e tais relações caracterizam-se pela desigualdade e suas dramáticas expressões a incidir na vida dos sujeitos, famílias e comunidades. As políticas sociais, como mediação da ação do Estado, viabilizaram intervenções e estratégias de enfrentamento às sequelas da "questão social", levando o aparelho estatal a desenvolver, simultaneamente, funções econômicas, políticas e sociais, administrando as contradições e buscando consensos em busca da legitimidade social.

No bojo das expressões da "questão social" encontram-se a violência e a exclusão social que acaba por tornar os jovens, autores de atos infracionais, cada vez mais criminalizados, fato este que permite seu recrutamento para o cometimento de crimes e, também, abona condutas omissas e descaso à proteção integral destes adolescentes por parte da família, da sociedade e do Estado. Para Santos apud Baratta (2002, p.15),

> (...) o processo de criminalização cumpriria função de conservação e de reprodução social: a punição de determinados comportamentos e sujeitos contribuiria para manter a escala social vertical e serviria de cobertura ideológica a comportamentos e sujeitos socialmente imunizados.

Segundo dados estatísticos o Brasil encontra-se na sétima colocação no mundo em

casos de homicídios de jovens. A cada 100 mil habitantes, 27,4 são vítimas de crimes. No caso de jovens, entre 14 e 25 anos, o número aumenta para 54,8, de acordo com dados apresentados pelo Mapa da Violência 2015: Homicídios e Juventude no Brasil, divulgado pelo Centro de Estudos Latino-Americanos (Cebela). A realidade dos dados expostos coloca em evidência mais um de nossos esquecimentos. Jovens só aparecem na consciência e na cena pública quando a crônica jornalística os tira do esquecimento para nos mostrar um delinquente, ou infrator, ou criminoso; seu envolvimento com o tráfico de drogas e armas, nas brigas das torcidas organizadas ou nos bailes da periferia. Do esquecimento e da omissão passa-se, de forma fácil, à condenação, e daí medeia só um pequeno passo para a repressão e punição (Mapa da Violência 2013, p. 52).

Aliado a este fenômeno, o aumento do crime organizado parece estar relacionado à desigualdade social, a violência generalizada, ao estigma da punição e do encarceramento. Discutir as causas da violência e propor estratégias para a implementação de ações socioassistenciais e educativas que promovam a inclusão social dos sujeitos torna-se urgente. O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) Lei nº 8069/90, e Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE) Lei nº 12594/2012, no que tange à proteção social, estabelece medidas pedagógicas e a articulação entre as políticas públicas, com destaque à política de educação. Setores conservadores da sociedade exigem mais rigor com o adolescente autor de ato infracional, como se a violência fosse um ato isolado. Santos (2002, p. 122) aponta que as "ações antissociais dos adolescentes não se constituem isoladamente e, por si só, raiz da criminalidade futura do adulto, tampouco passagem para formas mais graves de criminalidade". Diante de uma sociedade punitiva, que pouco compreende o adolescente como sujeito de direitos, o processo socioeducativo também não é compreendido como um sistema que estabelece limite, noções de autoridade e de responsabilização, com função pedagógica e educativa. Desconsidera-se que a "impunidade" relaciona-se com a falta de qualidade na operacionalização das medidas socioeducativas (MSEs), na ineficácia da fiscalização, da representação civil e pública dos programas. Ainda, na (des)responsabilização do Estado quanto a precarização das políticas públicas, além da discricionariedade na operacionalização das MSEs, muitas vezes, sem propostas pedagógicas definidas, numa desarticulação das políticas públicas e do próprio judiciário. Comumente confunde-se o conceito de inimputabilidade com impunidade. A inimputabilidade não significa irresponsabilidade pessoal ou social. A concepção do ECA compreende a adolescência como uma fase da vida em que as possibilidades de mudança são múltiplas, "com reflexos na estrutura biológica, mas principalmente no comportamento em sociedade" (SOUZA, 2001, p. 232).

> A impunidade é construída não só na dinâmica da relação de forças que imuniza o dominante pelo poder que exerce na mídia [...] Da impunidade não estaríamos passando para a punição cruel, a mesma que é defendida pelos linchamentos, pela vingança, pela realização da 'justiça pelas próprias mãos', ao dente por dente e olho por olho?(FALEIROS, 2004, p. 81).

Pesquisas revelam que, quantitativamente, somente 4,5% dos crimes são cometidos por adolescente (entre 14 a 18 anos) e 2,3% das infrações penais praticados por adolescentes são considerados “delitos de bagatela” (furto simples, dano, lesão leve) enquanto que somente 3% são homicídios, lesão grave e roubo (SANTOS, 2002, p. 122). Situação evidenciada, pelos dados apresentados no Levantamento Nacional do Atendimento Socioeducativo da Secretaria Especial dos Direitos Humanos (SEDH), em 2014. O Brasil possui cerca de 26 milhões de adolescentes. Desse total, apenas 23.066 cumprem algum tipo de medida socioeducativa com privação de liberdade. Isso corresponde a 0,08% do total. Destes, 15.221 cumprem internação/privação de liberdade; 2.272 estão em semiliberdade; e 5.573 jovens em internação provisória, sendo a maioria absoluta meninos (22.081 contra 985 meninas). O ato infracional mais frequente entre os adolescentes é roubo, com 40,01% das ocorrências, seguido de tráfico (23,46%) e homicídio (8,81%). Os dados apontam que a privação e restrição de liberdade, atualmente, apresentam 448 unidades no país, sendo que 17% encontram-se inadequadas aos parâmetros do SINASE e 14% em condições ruins ou péssimas, reafirmando a necessidade de investimento no reordenamento da rede física instalada. Porém, a falta de investimentos para a execução dessas medidas, recai no discurso da impunidade. Contraditoriamente, não são responsabilizados os entes federados, dentro de suas competências, pela falta de implementação e execução dos programas socioeducativos, bem como na importância da articulação com as políticas públicas que compõem a rede de proteção social. Assim,

> (...) os jovens que perambulam durante anos pelas ruas, praticando pequenos roubos e até, em situações-limite, assassinatos, quando não são mortos e cooptados pelo tráfico de drogas; ou ainda quando se tornam vítimas da truculência do aparelho do Estado e em função disso incendeiam unidades de internação, estão a acirrar as contradições entre as classes sociais e conferir a visibilidade ao estado degradado e aviltado da cidadania da infância e adolescência do país (SALES, p. 25, 2007).

Conforme Levantamento Nacional do Atendimento Socioeducativo de 2010 a 2014, muitos Estados brasileiros não possuíam unidades adequadas e preparadas técnica e estruturalmente para o desenvolvimento do processo socioeducativo. Careciam de vagas, de ações preventivas e de apoio ao tratamento de adolescentes com uso de drogas, com transtornos psiquiátricos ou de comportamento. Muitos adolescentes, após o cumprimento das medidas de internação ou privação de liberdade, são encaminhados para os programas de medidas em meio aberto. Na maioria dos programas existentes, os adolescentes permanecem meses sem atendimento e, quando os tem, não existe mais significado para o processo socioeducativo. Sem analisar, ainda, a falta de equipes de trabalho, de projeto pedagógico, de planejamento e na desarticulação das políticas sociais. Assim, as políticas de atendimento estruturadas pelo Estado se dão numa perspectiva excludente, ou seja, aqueles que mais necessitam dos serviços são os menos atingidos. Prevalecem os critérios de elegibilidade que não contemplam um segmento da sociedade que possui uma situação

específica. A concretização de direitos sociais depende, conforme Berenice Rojas Couto (2008), da intervenção do Estado, atrelado às condições econômicas e a base fiscal, sendo que sua materialidade se dá por meio das políticas sociais.

Ao enfocar as expressões da "questão social" e identificar a peculiaridade de pessoas em desenvolvimento, vulneráveis socialmente pela falta de condições objetivas, aspectos socioeconômicos, étnico-racial, cultural, baixa escolaridade, evasão escolar, estigmatização, falta de qualificação profissional, de opções de lazer, esporte e cultura, significa apontar de que adolescente se está falando. De um segmento sem condições objetivas de projetar o futuro e que parte dos serviços da "rede de proteção" pouco os conhece ou intervém na sua realidade a fim de promover sua formação humana. Para além desses argumentos, faltam ações efetivas de apoio e atendimento às famílias desses adolescentes. Inexistem discussões entre os programas socioeducativos, socioassistenciais e de educação, reproduzindo-se, assim, a lógica da culpabilização do sujeito por sua conduta. Ao abordar este tema, é preciso estudo aprofundado das relações complexas da sociedade moderna, com ênfase sobre a desigualdade social e as expressões da "questão social", no desenvolvimento de políticas educativas em contraponto as ações punitivas.

> Quem, seriamente, pode de fato acreditar que prender algumas centenas de jovens a mais (ou menos) mudará o que quer que seja no problema que insistem até mesmo em se recusar a nominar: o aprofundamento das desigualdades e a generalização da precariedade salarial e social sob o efeito das políticas de desregulamentação do Estado e da deserção econômica e urbana do Estado? (WACQUANT, 2001, p. 70).

O apartheid de direitos é visível para a classe menos favorecida. Pouco se argumenta que a condição de 'infratores' não é qualidade intrínseca deles, mas rótulo que lhes é atribuído pelo sistema de controle social (SANTOS, 2002). Ainda, na seleção desigual que cria estereótipos, preconceitos e 'etiquetamento', dentre outras peculiaridades pessoais dos agentes de controle.

Assim, quando a questão do adolescente autor de ato infracional entra em pauta, a discussão centra-se na sua "delinquência", na punição e na responsabilização individual, advindo daí alguns mitos. Dentre estes mitos está o "hiperdimensionamento" do problema, ou seja, a percepção que se tem, e que é transmitida pelo senso comum, é de que no Brasil "milhões" de adolescentes praticam crimes. Outra falácia diz respeito a "periculosidade" e que atribui aos adolescentes alguns adjetivos como: "delinquentes, bandidos, trombadinhas" e outros mais. E um terceiro mito está relacionado a "irresponsabilidade penal" (VOLPI, 2001).

Diante das complexas relações da sociedade moderna que apresentam desafios às políticas educacionais (formais e não-formais) para a inclusão, desenvolvimento e enfrentamento das mudanças paradigmáticas a este segmento as políticas educativas e a socioeducativa requisitam compreender em que medida as políticas dão conta das

complexas relações que envolvem o contexto e o cotidiano desses sujeitos.

2 | PERSPECTIVAS TEÓRICAS

Cada momento histórico é construído a partir do que já se conhece do passado, das necessidades vivenciadas do presente e de acordo com o que se deseja para o futuro. Neste contexto, os projetos, em um presente que se realiza por meio das ações concretas estabelecidas, expõe a forma como os seres humanos produzem seus meios de existência, e estes depende da sua relação com a natureza. Essa relação dialética (homem-natureza) é percebida de forma diversificada ao longo do processo histórico do desenvolvimento. Uma das grandes mudanças no mundo do trabalho foi introduzida pelo sistema de produção capitalista, que alterou significativamente o modo de agir do homem, delineando novas concepções, conceitos e necessidades que mudaram a sua relação com a natureza. O mercado e o Estado Burguês surgem dos preceitos do liberalismo e desempenham papel fundamental nesta sociedade, visando o controle social. Parte deste controle é desenvolvido através das políticas sociais constituídas, inicialmente, para atender as necessidades de articulação e organização das relações trabalhistas, do modo de produção capitalista, e dar respostas a crise social decorrente, a exemplo da Lei dos Pobres1 , que visava atender o mercado e "proteger" os cidadãos.

A ciência em geral se pautava por um paradigma epistemológico e um modelo de racionalidade que, com a modernidade, passa a dar sinais de exaustão, sinais tão evidentes que podemos falar de uma crise paradigmática. Boaventura Santos (2002) concebe a modernidade ocidental como um paradigma sociocultural e distingue-a em dois pilares em tensão dialética: a regulação social e a emancipação social. A regulação social assentada em três princípios: Estado, mercado e comunidade. Por sua vez a emancipação social é concebida como o processo histórico da crescente racionalização da vida social, das instituições, da política, da cultura e do conhecimento.

> A tensão entre regulação social e emancipação social é constitutiva das duas grandes tradições teóricas da modernidade ocidental – o liberalismo político e o marxismo. As diferenças entre elas são significativas, pois enquanto o liberalismo político confina as possibilidades de emancipação ao horizonte capitalista, o marxismo concebe a emancipação social num horizonte pós-capitalista (BOAVENTURA SANTOS, 2002, p 04).

O desenvolvimento na sociedade contemporânea passa a ser entendido, parcialmente, como resultado das ações estratégicas (políticas públicas), adotadas pelos agentes sociais em busca de melhoria e/ou resolução dos problemas enfrentados.

Na modernidade, o desenvolvimento foi inicialmente compreendido a partir da ênfase na economia, orientada pela lógica do mercado e pelo trabalho. Essa abordagem baseava-se no estabelecimento do sistema de produção capitalista e dos Estados Nacionais ocorrido com a ascensão da burguesia (classe social). Nesse sistema de produção, o trabalho deixa

de ser visto como castigo/punição (religioso) ou tarefa de escravos (antiguidade) e servos (feudal), para ser valorizado por sua importância no crescimento econômico das nações.

Com o estabelecimento do sistema de produção capitalista ocorre a urbanização, decorrente da concentração da indústria e, consequentemente, dos trabalhadores nas cidades. A industrialização e a urbanização demandam desenvolvimento tecnológico, mão de obra qualificada, sistemas de transporte (pessoas e mercadorias), entre outros aspectos. Neste momento o Estado torna-se indispensável para atender tais demandas, propondo políticas públicas na área de infraestrutura, educação, saúde e transporte para subsidiar a evolução e regulamentar o aparato legal para promover o mercado. Tais aspectos aprofundam-se com a emergência do Estado de Bem Estar Social em meados do século XX, o qual se baseava na ampla participação do Estado como suporte ao desenvolvimento econômico e social (SANTOS, 2002).

Nesse sentido, Coelho (2009) representa, metaforicamente, esta relação (Estado/mercado) através de dois movimentos complementares: o pendular e o espiral. O primeiro ilustra a "alternância entre os princípios dominantes de organização das relações sociais" (p.25), apontando que a alternância de dominação acontece sempre que os mecanismos de um dos dois é insuficiente para estimular ou promover o desenvolvimento econômico e bem estar. O segundo (espiral), refere-se à melhor forma de "explicar como, em cada momento específico, as relações entre o Estado e o mercado, de fato, se estabelecem" (p. 25), sendo que essas relações não se repetem, mas se renovam constantemente devido a impossibilidade de encontrar um ponto de equilíbrio entre ambos, às especificidades de cada um e das transformações do pensamento sociopolítico de cada sociedade.

Na ampliação das capacidades, o Estado tem papel fundamental a ser exercido através das políticas públicas que propiciem a população o princípio da equidade e justiça social. Caso contrário esses mecanismos tornam-se meios de alienação e privação de liberdade.

A privação de liberdade para as classes desfavorecidas não diz respeito somente à restrição do direito de ir e vir, mas, conforme Santos (2002), também são formas de privação de liberdade, a falta de acesso a vida social e política e aos processos que permitem a liberdade de ações e decisões. Para o autor a liberdade acontece a partir do desenvolvimento das "capacidades", que podem ser propiciadas pelas políticas públicas. Neste jogo (sistema capitalista) em que estão presentes o Estado e o mercado, que definem regras do sistema hegemônico, vive-se sob o julgo da dominação, exploração, expropriação e coerção que o sistema proporciona, em troca de bens de consumo que ele necessita para sua reprodução. Para Iamamoto (2001, p. 30) "é nessa condição que a desigualdade social é também ressignificada, sinalizando novos processos de discriminação e apartação social".

Assim, a reprodução social alienada é entendida como o ciclo impregnado pelo consumismo capitalista, daqueles que não conseguem suprir suas necessidades no mundo

do consumo e sentem-se à margem, excluídos da sociedade em que vivem. Situação essa que é marcada pelo conflito social, que pode levar ao consumismo desregrado e ao cometimento de práticas ilícitas, caminho percorrido por muitos adolescentes.

A este respeito, o processo de criminalização representaria um conflito entre os detentores do poder, pelos quais as instâncias oficiais atribuem status de criminoso aos adolescentes. Situação esta que, para o adolescente autor de ato infracional, se torna mais grave, "pois ele está mais descoberto em termos de rede de apoio. Esse é o segmento da adolescência que fornece à sociedade o seu estereótipo em relação ao menino pobre" (ROSA, 2001, p. 184). Estes adolescentes se encontram em situação de exclusão social e fora do sistema educacional, representando, desta forma, a concretização da desigualdade e do fenômeno da "invisibilidade social" , diante das expressões da "questão social".

Teóricos da criminologia crítica: Alessandro Baratta, Raul Zaffaroni, Juares Cirino dos Santos e Luiz Eduardo Soares, descrevem o processo de criminalização, encarceramento e etiquetamento dos adolescentes. Condicionados a classe social em que se encontram, sua situação no mercado de trabalho e de socialização, estes jovens cumprem funções de conservação da reprodução social, contribuindo para a manutenção da ideologia dominante de que o cárcere adquire forma de disciplinamento aos processos de criminalização.

Tais reflexões são evidenciadas, também, por Lóic Wacquant ao citar o caso dos Estados Unidos, em que ocorrem também desigualdades de condições e de oportunidades, da prisão e do tratamento penal, ancorados numa visão de longo prazo, que visam o 'tratamento social da miséria'. Corrobora, ainda, Alba Zaluar, sobre a importância de discutir o tema da violência, analisando-se a desigualdade social e a inserção no mundo do trabalho que relacionam-se, muitas vezes, com mecanismos e fluxos institucionais do sistema de justiça, a ineficácia no combate ao crime e nas situações de criminalidade a que os jovens estão expostos. Ainda, para Berenice Rojas Couto, Mione Sales, Irene Rizzini e Vicente de Paula Faleiros a questão do adolescente não se coloca historicamente numa perspectiva de garantia de direitos, mas de autoritarismo, vigilância, repressão e disciplinamento mediatizado pela correlação de forças sociais da sociedade e do Estado.

Neste percurso, a Educação é entendida como complexo constitutivo da vida social "que tem uma função social importante na dinâmica da reprodução social, ou seja, nas formas de reprodução do ser social, e numa sociedade organizada a partir da contradição básica entre aqueles que produzem a riqueza social" (CFESS, p. 15, 2013). Este complexo assume predominantemente o caráter de assegurar a reprodução dos contextos sociais, das formas de apreensão do real, do conjunto de habilidades técnicas, das formas de produção e de socialização do conhecimento científico que reponham, contínua e ampliadamente, as desigualdades entre as classes fundamentais e as condições necessárias à acumulação incessante. Integra, ainda, a vida social, o conjunto de práticas sociais necessárias à continuidade de um modo de ser, às formas de sociabilidade que particularizam uma determinada sociedade. Sua função social, portanto, é marcada pelas contradições, pelos

projetos e pelas lutas societárias e não se esgota nas instituições educacionais, embora tenha nelas um espaço privilegiado de objetivação. Pensar a Educação na vida social significa compreendê-la em sua relação com o trabalho, seguindo uma tradição de análise inaugurada por Marx, que toma o trabalho como fundamento ontológico do ser social. Não se trata aqui de uma primazia ou antecedência histórica, mas de uma centralidade constitutiva da dinâmica da vida social enquanto uma totalidade histórica.

Pensar a Educação requer tomar a realidade na perspectiva de totalidade, compreender que um grande número de adolescentes encontra-se fora dos Sistemas de Ensino e tal situação remete a um quadro de falta de escolarização, de acesso à escola, ou seja, de "marginalização" – refere-se as teorias da educação e o problema da marginalidade quanto a evasão escolar de alunos em condições de semianalfabetíssimo e analfabetismo na maioria dos países da América Latina (SAVIANI, 2012) -, compreendida a partir das relações entre a Educação e a sociedade.

> A educação organizada sob a forma de política pública se constituiu em uma das práticas sociais mais amplamente disseminadas de internalização dos valores hegemônicos na sociedade capitalista. Deste modo, compreender a trajetória da política educacional é um esforço que requer mais do que o resgate de uma história marcada por legislações e mudanças institucionais, mas de suas relações com a dinâmica e as crises da sociedade do capital, a partir de sua singular inscrição nos processos de estabelecimento de consensos e de reprodução da força de trabalho na realidade brasileira (ALMEIDA, p. 45, 2011).

Nessa conjuntura os direitos sociais foram reduzidos e se privatizou a coisa pública, com mudanças nas relações estado-sociedade que atingiram a economia, a política, a forma de sociabilidade e que acarretaram a despolitização da "questão social" e a descaracterização da cidadania, comprometendo drasticamente o desenvolvimento e a formação humana.

A Constituição Federal de 1988 (CF/1988) dedicou especial atenção ao direito à educação, inserindo-o no âmbito da categoria dos direitos fundamentais. A educação mostra-se como aparato importante ao princípio da dignidade da pessoa humana. Como política de formação humana e inclusão social, representa a garantia dos pressupostos consagrados pela Convenção Internacional dos Direitos da Criança, segundo a qual o adolescente, como sujeito em desenvolvimento, não é capaz de construir sua autonomia sem o apoio das políticas socioeducacionais para sua socialização. Por sua vez, a política socioeducativa inclui transformações de condutas e de valores sociais que reconhecem o adolescente como agente de mudança psicossocial. Ainda, o Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (CONANDA), através do SINASE, dispõem sobre os parâmetros da gestão pedagógica no atendimento socioeducativo, dentre eles o eixo da Educação, do qual deve consolidar parcerias com órgãos executivos dos Sistemas de Ensino visando o cumprimento dos dispositivos contidos no ECA e, sobretudo, a garantia

de inclusão e permanência dos adolescentes na rede de ensino.

Neste sentido, a Lei nº 9394/1996 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação prevê que a Educação é dever da família e do Estado, tendo como finalidade o pleno desenvolvimento e o preparo do educando para a cidadania (conforme o Art. 2º). Ainda, o Plano Nacional de Educação (PNE), instituído pela Emenda Constitucional nº 59/2009, prevê a elaboração dos planos estaduais, distritais e municipais que, aprovados em lei, determinam os recursos orçamentários para sua execução, com periodicidade decenal.

Portanto, o aparato legal e constitucional o contexto sócio-histórico de muitos adolescentes autores de atos infracionais precisa ser apreendido pelas políticas educativas e socioeducativas, compreendendo em que medida estas políticas dão conta das complexas relações que envolvem o cotidiano desses sujeitos. Ainda, como pensar ações efetivas para uma aproximação e articulação das políticas na perspectiva de uma formação humana para a vida social? Para qual sociedade e sujeitos pensamos nossas práticas pedagógicas e políticas educacionais?

3 I CONSIDERAÇÕES FINAIS

A violência e a exclusão social são processos hodiernos, mas também presentes na sociedade desde sempre e que engendram elementos complexos de seu desenvolvimento. As juventudes requisitam que os agentes sociais busquem subsídios e argumentos científicos para o enfrentamento da violência na perspectiva da emancipação social e formação humana. A educação, como direito fundamental e etapa permanente do processo civilizatório, busca desenvolver os sujeitos sociais, preparando-os para o exercício da vida social. Como ato social, a educação tem como base educar para o coletivo. A política socioeducativa, por sua vez, busca desenvolver ações pedagógicas para a mudança social destes sujeitos e de seus projetos de vida.

O aparato normativo brasileiro apresenta avanços na perspectiva da garantia de direitos. Porém, precisa avançar quanto aos processos de socialização, formação humana e estratégias para o enfrentamento da violência e da criminalização, especialmente do adolescente autor de ato infracional, diante da complexidade da sociedade moderna.

A mídia nacional sinaliza à sociedade quanto aos ilícitos praticados por adolescentes. No entanto, a maioria das juventudes são mais vítimas do que culpados (lógica que não pode fugir a responsabilização preliminar ou empírica). Parte dos crimes praticados contra crianças e adolescentes causa impacto, mas a repercussão destes atos reacende discussões de retirada de direitos, como rebaixar a idade penal, desconsiderando as causas do problema. Diante da violência e da criminalidade a sociedade reivindica mais segurança. Como resposta o Estado passa a implementar formas “alternativas” de enfrentamento, com ações coercitivas e propostas legislativas, por vezes, restritivas de direitos.

Além dos dados apontados é preciso ressaltar que o cotidiano destes adolescentes

é permeado pela ausência de proteção social e atendimento pelas políticas públicas. Grande parte dos adolescentes em cumprimento de MSEs é oriunda de uma situação de vulnerabilidade social (de pobreza, exclusão social e subalternidade) . O contexto social deles é marcado pela exclusão social, falta de escolarização, evasão escolar, ausência de profissionalização e preparação para o mundo do trabalho e fragilização dos vínculos familiares, além de situações de violência e criminalidade, aliada a cooptação dos mesmos para o ilícito, por adultos.

O SINASE regulamenta a formulação e a execução da política de atendimento socioeducativo nas três esferas de governo. A aprovação do Plano Nacional de Educação, requer a escolarização, a melhoria da qualidade do ensino, a redução das desigualdades sociais e regionais, a democratização da gestão de ensino, dentre outras medidas.

Destaca-se, ainda, as dificuldades na execução das MSEs devido as barreiras estruturais quanto a gestão, operacionalização, investimentos em recursos humanos e em estrutura física. Ainda, a discricionaridade na execução das MSEs devido a precariedade de projetos pedagógicos, descaracteriza, para o adolescente, o significado da proposta pedagógica nestas medidas.

Portanto, não há dúvida de que os governos tratam as políticas educacionais como uma mercadoria, que deve necessariamente submeter-se às exigências de mercado e aos padrões e/ou critérios, na medida em que se revestem de um discurso democrático, mas que na realidade são excludentes. E neste sentido a educação, para uma parcela excluída da sociedade, não é tratada com consideração. Sendo assim, as mudanças ocorridas na sociedade contemporânea requerem um aprofundamento reflexivo, pois estas passam a impactar na vida dos sujeitos, exigindo dos agentes sociais e das instituições, novos desafios educativos. Estes dados apontam a necessidade de desenvolvimento de pesquisas científicas que subsidiem o debate e coloquem em pauta a questão, a fim de, coletivamente, buscar alternativas para que se efetivem os pressupostos das políticas públicas educativas. Um dos maiores desafios ao enfrentamento da situação infracional dos adolescentes, e da própria Educação, está na consolidação das políticas educativas, as quais prescindem da luta dos setores organizados da sociedade em relação à instituição de uma política coordenada e articulada, capaz de garantir o atendimento e buscar o fortalecimento da democracia e de uma educação emancipadora.

Ademais, faz-se necessárias pesquisas que aprofundem a reflexão crítica e examinada dos aspectos sociais e dinâmicos que engendram a vida humana nas sociedades complexas. Nenhuma ação deve ser simplista ou isolada.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Ney Luiz Teixeira de. “Apontamentos sobre a Política de Educação no Brasil hoje e a inserção dos/as assistentes sociais”. In: **CFESS. Subsídios para o debate sobre Serviço Social na Educação**. Brasília: CFESS, 2011.

BARATTA, Alessandro. **Criminologia Crítica e Crítica do Direito Penal**. Tradução Juarez Cirino dos Santos. 3ª ed., Rio de Janeiro: Revan: Instituto Carioca de Criminologia, 2002.

BRASIL. SECRETARIA ESPECIAL DOS DIREITOS HUMANOS - SDH. Disponível em:< http://www.sdh.gov.br/assuntos/.criancas-e-adolescentes> . Acesso em jun de 2016.

COELHO, Ricardo Corrêa. **Estado, governo e mercado. Departamento de Ciências da Administração** /UFSC, Florianópolis: CAPES: UAB, Brasília, 2009.

SAVIANI, Demerval. **Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política**.- 32. ed.- Campinas, SP: Autores Associados, 42. ed. – 2012).

FALEIROS, Vicente de Paula. Impunidade e inimputabilidade. In: **Serviço Social e Sociedade**. São Paulo: Cortez, n.77, 2004.

IAMAMOTO, Marilda Villela. **Serviço Social na contemporaneidade: trabalho e formação profissional**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

RIZZINI, Irene; PILOTTI, Francisco (orgs). **A arte de governar crianças: a história das políticas sociais, da legislação e da assistência à infância no Brasil**.- 2.ed. rev. – São Paulo: Cortez, 2009.

ROSA, Elizabete Terezinha Silva. Adolescente com prática de ato infracional: a questão da inimputabilidade penal. In: **Serviço Social e Sociedade**. São Paulo: Cortez, n.83, 2001.

SALES, Mione Apolinário. **(In)visibilidade perversa: adolescentes infratores como metáfora da violência**. São Paulo: Cortez, 2007.

SANTOS, Boaventura S. **Para uma sociologia das ausências e das emergências**. Revista Crítica de Ciências Sociais,(p. 63, 237-280). (2002).

SANTOS, Juarez Cirino. **O adolescente infrator e os direitos humanos. In: Andrade, V. R. Verso e o reverso do controle penal: (dês) aprisionando a sociedade da cultura punitiva**. Florianópolis: Fundação Boiteux, 2002.

SOARES, Luiz Eduardo. Juventude e violência no Brasil contemporâneo. In: NOVAES, Regina; VANNUCHI, Paulo (Org.). **Juventude e Sociedade: trabalho, educação, cultura e participação**. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, Instituto de Cidadania, 2004.

SOUZA, M. P. VERONESE, J. SOUZA, M. P., MIOTO, R**. Infância e adolescência, o conflito com a lei: algumas discussões**. Fundação Boiteux, 2001. 150p.

VOLPI, Mário. **Sem liberdade, sem direitos: a privação de liberdade na percepção do adolescente**. São Paulo: Cortez, 2001.

CAPÍTULO 2

DISCUTINDO O TERMO “ANALFABETO” NA PERSPECTIVA DECOLONIAL: HISTÓRIA, EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E POPULAÇÃO NEGRA

Data de aceite: 02/05/2022
Data de submissão: 28/02/2022

Marta Lima de Souza
Universidade Federal do Rio de Janeiro, Faculdade de Educação
Rio de Janeiro – RJ
http://lattes.cnpq.br/2722126628502869

RESUMO: O presente artigo discute o termo analfabeto em diálogo com a perspectiva decolonial (MALDONADO-TORRES, 2020; GROSFOGUEL, 2020) na segunda metade do século XIX (COSTA, 2012; 2008). Trata-se de um recorte de pesquisa em andamento, que realiza uma revisão de aspectos históricos do termo por meio de análise de legislações e políticas públicas voltadas para a educação da população negra. Apoiada no referencial teórico de (GONZALEZ, 2020; KILOMBA, 2019; HOOKS, 2019), propõe-se o termo analfabetizado, discute-se como raça e racismo configuram-se como estruturais na produção de desigualdades, inclusive da educacional, e faz-se uma reflexão étnicorracial na Educação de Jovens e Adultos - EJA. Os resultados parciais apontam a necessidade de relações de poder mais horizontais, mais igualitárias e mais justas como imprescindíveis para uma nação democrática e condição para que a educação seja, de fato, um direito social e humano de todos.

PALAVRAS-CHAVE: Analfabeto; Educação de Jovens e Adultos; decolonial; população negra.

DISCUSSING THE TERM “ILLITERATE” IN A DECOLONIAL PERSPECTIVE: HISTORY, EDUCATION OF YOUNG PEOPLE AND ADULTS AND BLACK POPULATION

ABSTRACT: This article discusses the term illiterate in dialogue with the decolonial perspective (MALDONADO-TORRES, 2020; GROSFOGUEL, 2020) in the second half of the 19th century (COSTA, 2012; 2008). This is a section of ongoing research, which conducts a review of historical aspects of the term through the analysis of legislation and public policies aimed at the education of the black population. Supported by the theoretical framework of (GONZALEZ, 2020; KILOMBA, 2019; HOOKS, 2019), proposes the term anliteated, discusses how race/racism are configured as structural in the production of inequalities, including educational, and an ethnic racial reflection is made in the Youth and Adults of Education - YAE. The partial results point to the need for more horizontal, more egalitarian and fairer power relations as indispensable for a democratic nation and a condition for education to be, in fact, a social and human right of all.

KEYWORDS: Illiterate; Youth and Adult Education; decolonial; black population.

1 I INTRODUÇÃO

Disseram pra neta que a vó era analfabeta
O mundão tá doido!
Acaba, mas ela não
Minha vó formou na vida e nunca soube o que é reprovação
Eis a questão: Se não me espelhou, não me espelhou?
Não chamo de educação (Antiga Poesia, Ellen Oléria, 2013).

O objetivo do artigo é discutir o termo "analfabeto"[1] em diálogo com a perspectiva decolonial (MALDONADO-TORRES, 2020; GROSFOGUEL, 2020), a partir de um recorte de pesquisa em andamento[2], na qual se realiza uma revisão de aspectos históricos do mesmo (COSTA, 2008; MACHADO e COSTA, 2017; GALVÃO e DI PIERRO, 2007) no início e na segunda metade do século XIX. Por meio de análise de políticas públicas e de legislações sobre a educação da população negra e apoiada no referencial teórico de Gonzalez, (2020); Kilomba, (2019); Hooks, (2019) visa-se a uma reflexão étnicorracial na Educação de Jovens e Adultos - EJA.

A compreensão da emergência da América como continente e categoria impõe-nos a necessidade de um outro léxico, de um novo repertório para apreender o mundo, trazendo outros marcos para o debate na perspectiva da colonialidade do poder (QUIJANO, 2005). A dimensão decolonial adotada "refere-se à luta contra à lógica da colonialidade e seus efeitos materiais, epistêmicos e simbólicos" (MALDONADO-TORRES, 2020, p. 36). Nesse sentido, compreendemos "o racismo como um princípio organizador ou uma lógica estruturante de todas as configurações sociais e relações de dominação na modernidade" (GROSFOGUEL, 2020, p.59), constituindo todas as relações de trabalho, epistêmicas, sexuais, de gênero, religiosas, pedagógicas, médicas ao criar identidades e subjetividades hierárquicas entre aqueles que se definem como superiores e os outros, como os inferiores (GROSFOGUEL, 2020). Ressalta-se a relevância de discutir o termo "analfabeto" a partir desta lógica do racismo como organizador de relações de dominação como as epistêmicas e pedagógicas que geram identidades e subjetividades inferiorizadas.

Desta forma, propomos um giro decolonial (QUIJANO, 2001) como um "modo de subversão epistêmica" (SEGATO, 2021, p.72) que relocaliza o sujeito em outra perspectiva histórica a partir de uma releitura do passado que visa reconfigurar o presente, tendo como proposta a construção de uma sociedade democrática. Trata-se de recuperar pistas abandonadas sobre uma história diferente, portanto, configura-se como um trabalho nas brechas e fraturas de uma realidade social existente de povos que sofreram e sofrem exclusões materiais e simbólicas contínuas ao longo de mais quinhentos anos. Por este

1 Usamos entre aspas por compreendermos as exclusões, as violências e preconceitos efetuados pelo Estado e pela sociedade brasileiros.

2 "Habitar o fim do mundo", criar formas de reexistência: EJA, história, negritude, mulheres e direitos" (SOUZA, 2019-2022).

viés, recuperamos as violências e as exclusões em relação à educação da população em geral e da negra[3], em particular, impedida formalmente de frequentar as escolas públicas desde a segunda metade do século XIX até o ano de 1934 no século XX de acordo com as políticas e legislações analisadas.

O artigo organiza-se nesta introdução, na qual apresentamos de onde partimos. Na seção I, revisitamos brevemente aspectos históricos da educação brasileira para evidenciar como o Estado por meio de políticas e legislações alijou e continua a alijar a população negra do acesso à educação na segunda metade do século XIX e início do XX. Na seção II, discutimos as políticas e as legislações que colaboraram para a “invenção do analfabeto” (COSTA, 2008) e numa perspectiva decolonial propomos o termo analfabetizado, ao compreendermos que essas pessoas foram e são vítimas de um Estado violento e desumano que as objetifica. Na seção III, ilustramos com materiais de pesquisa como mulheres no século XXI buscam não só resistir, mas principalmente reexistirem em uma sociedade que as desumaniza e a função da escola e professores junto a elas. E, por fim, nas considerações finais, reiteramos a construção de relações de poder mais horizontais, mais igualitárias e mais justas, nas quais a raça e o racismo não sejam usados para a desumanização do outro, como imprescindíveis para uma nação democrática e condição para que a educação seja, de fato, um direito social e humano de todos.

2 I REVISITANDO ASPECTOS HISTÓRICOS DA EDUCAÇÃO: NEGAÇÕES E EXCLUSÕES DA POPULAÇÃO NEGRA

Revisitar implica uma releitura nas brechas e fraturas de aspectos históricos educacionais no início do século XIX e mais especificamente na sua segunda metade, para recuperar as violências e as exclusões em relação à educação da população em geral e da negra em particular impedidas formalmente de frequentarem as escolas públicas até 1934[4] no século XX por meio de políticas públicas e de legislações do Estado.

A educação de pessoas jovens[5] e adultas é uma atividade das mais antigas em curso no Brasil quando remontamos às primeiras ações de jesuítas junto aos povos indígenas com o intuito de prepará-los para o exercício do trabalho no período da colônia por volta de 1575, o que denota que o acesso ou não ao conhecimento para estas pessoas não é, portanto, uma questão inaugural do século XXI e remonta há mais de três séculos, no mínimo, no Brasil e no mundo (MACHADO E COSTA, 2017). As iniciativas educacionais no

3 Os povos indígenas também estavam excluídos do direito social e humano à educação, mas focalizaremos especificamente na população negra.

4 Ressaltamos que houve ações educacionais isoladas por algumas províncias, porém como política pública para todos e de Estado somente a partir da Constituição Federal de 1934. Demarcamos também que a população negra engendrou ações para aprender a ler e a escrever por meio de iniciativas autônomas e/ou privadas, ver Costa (2012) e Pereira (2021).

5 O conceito de jovem origina-se na década de 1960 do século XX sendo incorporado à nomenclatura nos 1990, contudo, os adolescentes já estavam presentes.

Império e segundo a Constituição Imperial de 1824[6] excluíam pessoas negras, mulheres e indígenas de terem acesso à educação pública, ou seja, do acesso à instrução primária[7] que era destinada a todos os *cidadãos* definidos como *homens*, *brancos*, *livres* e *com posses* como garantia de direitos civis e políticos de uma elite, mas ainda não de um direito social da população em geral (grifos nossos).

Este impedimento formal e legalmente instituído pode ser observado em atos como o do presidente da província do Rio de Janeiro, sede do Império, ao publicar a Lei n.1 de 14 de janeiro de 1837 especificando aqueles que teriam ou não acesso às escolas públicas no artigo 3, segundo Fonseca: “são proibidos de frequentar escolas públicas: Primeiro: Todas as pessoas que padecem de moléstias contagiosas. Segundo: os *escravos* e os *pretos africanos*, ainda que sejam *livres* ou *libertos*” (2002 *apud* CORENZA, 2014, p.127-128, grifos nossos). Este fato histórico evidencia o quanto o racismo é constitutivo das desigualdades sociais, econômicas, educacionais entre outras gerando um contingente de pessoas negras “analfabetas” e não escolarizadas que se perpetua ainda no século XXI como veremos a frente. A título de ilustração havia 10.732 libertos na Corte em 1849 e 82,5% da população acima de 5 anos de idade eram considerados “analfabetos” em 1872 (COSTA, 2012).

Uma elite preocupada em manter seus privilégios restringiu os direitos relativos à educação, mas também os políticos de descendentes de pessoas escravizadas após a Lei do Ventre Livre (1871), pois temia que os nascidos livres viessem adquirir a cidadania ao atingirem a maioridade e se tornassem agentes políticos, exigindo-se assim que soubessem ler e escrever para se qualificarem como eleitores. Desse modo, a Reforma Eleitoral (Lei n.3029, 9 de janeiro de 1881), conhecida como Lei Saraiva, vedava o direito ao voto aos “analfabetos” que pleiteassem pela primeira vez o alistamento eleitoral, porém o mantinha para os que já eram eleitores, isto é, os homens ricos que não sabiam ler nem escrever tiveram seus direitos políticos preservados. Para a população negra, a interdição ampliava-se para as formações de suas sociedades de trabalhadores, alegando-se que as diretorias não sabiam ler e escrever (COSTA, 2012). As interdições foram atos intencionais político-ideológicos, nos quais a leitura e a escrita foram usadas como instrumentos de regulação e controle que definiam a exclusão de determinados grupos de direitos sociais como aqueles constituídos por pessoas negras. Cabe ressaltar que a perda do direito político de votar para os que não sabiam ler e escrever, no caso pobres e negros, só será restituída de modo facultativo na Constituição Federal de 1988, entretanto, eles continuarão inelegíveis.

Na segunda metade do século XIX, a crise do escravismo, a transição do trabalho escravizado para o livre, a busca por tornar-se uma nação moderna aos moldes do eurocentrismo e a constituição de eleitores foram motivações para a intervenção do Estado na escolarização da população tendo por base a necessidade de educar o outro para

6 Para as legislações citadas, ver Machado e Costa (2017).
7 Refere-se a quatro anos de escolaridade e ao atual primeiro segmento do Ensino Fundamental.

atender aos interesses de uma elite. Nessa ótica, o Decreto n.7247, de 19 de abril de 1879, criava cursos para adultos "analfabetos", livres ou libertos do sexo masculino, mantendo a exclusão de mulheres e indígenas (MACHADO e COSTA, 2017).

Após a assinatura da Lei Áurea em 1888[8] e a proclamação da República, em 1889, a Constituição Federal de 1891 retirou a gratuidade do acesso à instrução primária de seu texto e manteve a exigência de ser alfabetizado para o exercício do voto (MACHADO e COSTA, 2017). Ou seja, além de limitar legalmente a entrada de milhares de cidadãos na escola pública, principalmente dos descendentes da população negra, reiterou-se o impedimento de um direito político em função da ausência de escolaridade. Ainda que contraditórios, foram atos intencionais de uma recém nação republicana que desejava criar uma unidade política, social e cultural ao mesmo tempo em que buscava eliminar as atrocidades do período escravista ao forjar o "mito da democracia racial" (GONZALEZ, 2020).

Entre 1891 e 1925, houve a regulação de escolas noturnas para adultos por meio de decretos que não se diferenciavam dos casos citados anteriormente, sendo somente na Constituição Federal, em 1934, que se garantiu pela primeira vez, em caráter nacional, o direito de todos à educação pública, estendendo o acesso ao ensino primário aos adultos incluindo as pessoas negras, as mulheres e os indígenas. Apesar de os estudos revelarem esta recente inclusão no "projeto de nação construído pelas elites brasileiras" (CORENZA, 2014, p.127), o que sobressai no processo histórico é a exclusão, que ainda reverbera nas desigualdades estruturais de raça, gênero e pobreza como marcas históricas de ausência, negação e/ou interrupção de políticas públicas para os jovens e adultos. Políticas que terão uma ampliação a partir da necessidade de industrialização da sociedade brasileira no início do século XX e, portanto, com ênfase na constituição de mão de obra qualificada a partir dos anos de 1940, porém na perspectiva de uma educação subalterna subjugada à preparação para o trabalho, como controle social e prevenção contra a desordem, excluindo determinados grupos (COSTA, 2012).

À perspectiva da educação como direito de todos, Gonzalez (2020, p.38) aliou o mito da democracia racial que escamoteia a trágica realidade vivida pela população negra no Brasil, pois sob os discursos de "somos todos iguais 'perante a lei' e que o negro é um cidadão igual aos outros" invisibilizaram-se e invisibilizam-se as desigualdades educacionais e outras decorrentes destas para tais grupos.

Esta trágica realidade permanece na segunda década dos anos 2000 no século XXI, nos dados estatísticos relativos aos 11 milhões de "analfabetos" absolutos equivalentes aos 6,8% dos maiores de 15 anos; nos 7,2% para os de 25 anos ou mais; nos 11,5% para os de 40 anos ou mais e nos 18,6% para os de 60 anos ou mais, conforme o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE (2018).

8 Lélia Gonzalez (2020) afirma que a data libertou apenas 10% da população de cor no Brasil, visto que 90% já viviam em estado de liberdade e concentrados no restante do país, revelando a crise do regime escravista.

Nestes dados, havia uma concentração de mulheres que representavam 19,1% para as maiores de 15 anos, sendo 9,1% para as pretas e pardas[9] e 3,9% para as brancas (IBGE, 2018). As com 60 anos ou mais representavam 27,5% de pessoas pretas e pardas em relação às brancas que representavam 10,3% (IBGE, 2018). Ou seja, o analfabetismo atinge a população negra jovem duas vezes mais que a branca e para os mais velhos, quase três vezes mais. Quanto à mulher negra, jovem ou mais velha, é duplamente afetada pela exclusão da educação em função do trabalho, em especial do doméstico (cuidados com a casa e de pessoas) obrigando-lhe a interromper a trajetória escolar e configurando-se como o grupo com instrução mais baixa. Desse modo, tomando o marcador étnicorracial, os dados (IBGE, 2018) evidenciam que a questão racial configura-se como estrutural na produção de desigualdades para a população negra, sendo referendada pelo sistema educacional.

Os aspectos destacados acima quanto aos aspectos históricos, à legislação e às políticas públicas para o acesso escolar das pessoas jovens e adultas em geral e das negras em particular evidenciam como o racismo foi e é constitutivo das desigualdades sociais, econômicas, culturais e educacionais no Brasil, sendo o analfabetismo uma consequência desta desigualdade abissal entre a população negra e a branca, visto que os dados denotam como as desigualdades educacionais atingem mais perversamente a primeira.

3 | DA "INVENÇÃO DO ANALFABETO" AO ANALFABETIZADO

Enfatizamos que nos distanciamos das visões preconceituosas de analfabetismo como obstáculo ao desenvolvimento socioeconômico do país e da alfabetização[10] como instrumento de superação da pobreza e conquista da cidadania (GRAFF, 2003; GALVÃO e DI PIERRO, 2007). Concordamos com Galvão e Di Pierro (2007, p.31) ao afirmarem que a construção do estigma quanto às pessoas que não sabem ler e escrever na perspectiva da sociedade grafocêntrica deve ser compreendida e situada "em relação a sociedades e tempos determinados", ressaltando, portanto, que o preconceito contra a condição de analfabeto é uma construção social, conforme observado também em Costa (2008).

Os estudos de Costa (2012; 2008) demonstram indícios de projetos e práticas educacionais voltadas para pobres, negros e adultos trabalhadores desde a segunda metade do século XIX. Contudo, a autora também afirma que começava a ser inventado o "analfabeto", a institucionalização de uma figura a quem falta por mais que a maioria da população não soubesse ler e escrever, ainda que o analfabetismo estivesse presente, de modos diferentes, em todas as camadas e grupos sociais (GALVÃO E DI PIERRO, 2007), ou seja, era composto por crianças e adultos, independentemente da classe social e da etnia, que representavam 82,5% da população acima de 5 anos. Contudo, os jovens

9 Classificação utilizada pelo IBGE.
10 Ver Souza, 2019a, 2019b, 2016.

e adultos que não detinham os conhecimentos de leitura e de escrita eram vistos como incapazes, ignorantes, inconscientes, imorais, vadios, pobres, doentes, criando-se um lugar social de sujeito ignorante, infantilizado, vicioso e que precisava ser regenerado ao ser preparado para a vida política, para a vida civilizada, sendo libertado das trevas da ignorância (COSTA, 2008).

O projeto político pedagógico elitista atuante em escolas noturnas da época visava não pôr fim ao analfabetismo, mas organizar hierarquicamente saberes e posições sociais entre os degenerados que poderiam ser regenerados e incorporados, ainda que de forma subalterna, aos valores da civilização. Desse modo, uns eram salvos pela instrução, porém a grande maioria precisaria ser reprimida. Aos que não sabiam ler nem escrever na perspectiva hegemônica foram associadas outras características como pobreza, vício, propensão ao crime, falta de higiene, ingenuidade, ignorância, incapacidade política, além de um determinado fenótipo associado à raça em um mesmo sujeito, gerando a imagem de quem deveria ser controlado e, quando necessário, punido (COSTA, 2012).

Concordando com Costa, mas trazendo outras reflexões, propomos o termo analfabetizado, ao compreendermos que as violações e exclusões reiteradas e arquitetadas em relação à efetivação do direito social e humano à educação, inclusive por meio de legislações e de políticas públicas imputadas pelo Estado brasileiro tratadas no artigo, foram analfabetizando os sujeitos, isto é, tornando-lhes analfabetizados, inscrevendo-lhes em uma situação de analfabetismo.

A narrativa em epígrafe de Oléria (2013) sobre a avó que apontaram “analfabeta”, mas que nunca soube o que era reprovação, expressa a sociedade desigual e desumana, calcada na violência do colonizador, opressora e negadora do ser mais (FREIRE, 1987), que proíbe aos outros de serem sujeitos transformando-lhes em objetos, desumanos, ser menos, instaurando diferenças e hierarquias entre as vidas e criando exclusões. Como muitas de nossas avós, a de Oléria foi analfabetizada, tornada “analfabeta” por uma sociedade injusta que a excluiu do direito social e humano à educação, conforme seção anterior.

Neste sentido, compreendemos que instituir mecanismos e estratégias de exclusão e depois tomá-los como base para definir os sujeitos como “analfabetos” é usar a linguagem para nomear e criar exclusão por meio “de políticas públicas que geraram e geram a precarização para as pessoas negras” (NASCIMENTO, 2019, p.36), conforme visto nos dados estatísticos (IBGE, 2018) e, portanto, como expressões da ausência, da negação e/ou da interrupção destas para a efetivação do direito à educação da população em geral e da negra em particular. Tais políticas vão determinar aquelas/es que podem falar/escrever e serem escutados na sociedade brasileira, daí serem analfabetizados, pois elas contribuem para a manutenção de privilégios e de status-quo, gerando desigualdade e opressão que expressam também a desvalorização do trabalho manual centrado na servidão do outro, visto que sua situação de trabalho indicaria uma condição inferior econômico-cultural, como

querem nos fazer crer os opressores.

Kilomba (2019) nos adverte o quanto a língua, em sua dimensão política, cria, fixa e perpetua relações de poder e de violência definindo a identidade ao informar quem é normal e quem representa a verdadeira condição humana. O termo "analfabeto" traz em si uma exclusão racista, por isso a necessidade de nomear e de criar outro nome que desnaturalize o sofrimento. Discutir e propor outra terminologia constitui-se como um modo de afastar-se deste termo racista para não reproduzir a mesma violência e o trauma que ele envolve, realizando um "trabalho necessário de desmontar a língua colonial, como uma resistência" (KILOMBA, 2019, p.18) e, portanto, uma (re)existência como diz Oléria (2013): "sua avó formou na vida", por conseguinte, o termo não lhe cabe.

Nesse processo político ativo de desumanização, é preciso compreender que o termo "analfabeto" é uma expressão que devolve ao sujeito aquilo que é oriundo de um regime estrutural, de apartação e de poder. Regime esse que individualiza e patologiza uma forma de opressão e culpabiliza o sujeito por ela, cria uma anomalia para definir quem pertence ou não à norma. Desse modo, gera uma patologização do sujeito "analfabeto" e não uma ruptura das estruturas que, por meio de reiteradas opressões e desumanizações, provocam uma inadequação sobre espaços de direitos, como no depoimento abaixo:

> Ser pobre não é defeito, para mim é um orgulho. Agora, ***não saber é um defeito*** [...], quando você chega num lugar, a pessoa olha para você e já enxerga logo. [...] Parece que a gente pensa que está escrito na testa da gente. Porque tudo em cima da gente muda. O jeito da gente caminhar, o jeito da gente pegar numa coisa, o jeito da gente se sentar na mesa, o jeito da gente se servir. Quando a gente vai falar uma coisa a pessoa não entende do jeito que a gente fala, porque às vezes a gente fala de um jeito, quem sabe ler fala de outro jeito. Muda, nem que seja uma letra, seja lá o que for, aí a ***gente fica com medo***. Na hora que a gente entra num lugar só pensa que está todo mundo olhando para a gente, achando que a ***gente é***, sei lá, assim ***um tipo de bicho***, ***marginal***. Sinceramente, ***eu me sinto assim***. (Caxias, Maranhão; GALVÃO e DI PIERRO, 2007, p.19/20, grifos nossos).

Ao propor o termo analfabetizado visamos nomear um sofrimento expresso por sujeitos como o do depoimento acima que se sentem como "um tipo de bicho, marginal" (GALVAO e DI PIERRO, 2007) por não saberem ler e escrever na perspectiva hegemônica, sentindo um sofrimento causado por uma sociedade violenta e desumana que objetifica o outro com base em uma injustiça real (SEGATO, 2021). Neste sentido, definimos e caracterizamos quatro dimensões, oriundas das reflexões sobre o revisitar os aspectos históricos, as políticas e as legislações do Estado, que se interpõem e são separadas apenas por uma questão metodológica, visando à delimitação do termo analfabetizado:

1)**histórico-legal**: o Estado autoritário, opressor, infrator que vem imputando estados de exceção ou regras excepcionais para o tratamento da população não branca[11] com base no conceito de raça, ao não cumprir a sua obrigação de aplicar e

11 Usamos o termo para abarcar outros grupos para além daquele focalizado no artigo.

de fazer valer a lei de forma igual para todos (SEGATO, 2021). Os dados históricos, as legislações e as políticas públicas (COSTA, 2012; 2008; CORENZA, 2014; IBGE, 2018) evidenciam que o Estado brasileiro, de diferentes modos, violou e vem violando o direito à educação desta população.

2)**sociorracial**: com base no conceito de raça cria-se uma cidadania para os que se ajustam ao projeto da modernidade: homem branco, pai de família, católico, proprietário, *letrado* e heterossexual, excluindo os outros: *mulheres*, *trabalhadores*, loucos, *analfabetos*, *pessoas negras*, hereges, *pessoas escravizadas*, *indígenas*, homossexuais, dissidentes como os excluídos da cidade letrada (SEGATO, 2021, grifos nossos) e também por meio do mito da democracia racial e da política de embranquecimento como supressão de memórias e apagamento de epistemes originárias.

3)**epistêmica**: com base no conceito de raça que invisibilizou e invisibiliza, apagou e apaga histórias e memórias que foram e são reduzidas e/ou fraturadas, contadas a partir de uma única perspectiva, definindo-se as pessoas não ou pouco escolarizadas e não brancas como objetos, como sujeitos sem histórias e sem memórias.

4)**psicológica**: com base no conceito de raça que ao estruturar o mundo de forma hierárquica e ao acentuar a distribuição de valor e prestígio define identidades, ao atribuir autoridade aos que podem ou não formular ideias e divulgá-las, causando um sofrimento que não é nomeado devido a injustiça real e que leva ao trauma (SEGATO, 2021).

Deste modo, propomos o termo analfabetizado a partir da compreensão de que o conceito de raça estrutura o mundo de forma hierárquica e orienta a distribuição de valor e prestígio desempenhando um papel central na definição de quem está autorizado e pode produzir conhecimentos no mundo, constituindo-se em uma forma de combater tal ordem de coisas. Ressaltamos a importância de se nomear e de se criar outro termo que revele o racismo linguístico (NASCIMENTO, 2019) e dimensione a responsabilidade do Estado opressor, violento, infrator e devedor e que não culpabilize as vítimas desse Estado (SEGATO, 2021).

Nesse sentido, compreendemos o racismo educacional como um tentáculo do racismo estrutural e, por consequência, o analfabetismo associado ao trauma por tornar os que não sabem ler nem escrever como os diferentes, os outros, os esquisitões, os ignorantes, os bárbaros, os incultos. Porém, Oléria (2013) tem razão: “sua vó formou na vida” visto que precisou resistir, reinventar modos de construir outros saberes, de criar outras narrativas orais/escritas/escutatórias, pois, a vida toda alguma coisa tentou matá-la física e epistemicamente.

Após 434 anos da invasão do colonizador, a legislação brasileira garantiu ensino primário aos que estavam excluídos dele até então: negros, mulheres e indígenas – o povo – aos quais se exigiram/exigem o uso e a frequentação de formas e objetos simbólicos e culturais hegemônicos que lhes foram e são negados reiteradamente. Sob a égide

da “educação como direito de todos” foram impedidos de dizê-los não humanos, então passaram a afirmá-los como não civilizados, pois não falam a língua, não entendem o que lhe é dito, não sabem escrevê-la (PIOVEZANI, 2020).

Como formas de garantir a opressão e a manutenção de privilégios, estabeleceram-se teses racistas e preconceituosas como a crença na superioridade cognitiva, física ou moral de uns sobre outros: homem sobre a mulher, colonizador sobre pessoas escravizadas, patrão sobre trabalhador, instruídos sobre os sem instrução. Por meio de narrativas de superioridade e com base na raça, elegeram-se “os donos da escrita numa sociedade analfabeta” (PIOVEZANI, 2020) que, além da posse do dinheiro, de terras, de outros bens materiais e simbólicos, se constituem também pelas formas e recursos linguísticos distintos que excluem aqueles que compreendemos como analfabetizados.

4 I “EU ME REFIZ” – DE OBJETOS A SUJEITOS: AS ESCRITAS/FALAS DE MULHERES DA EJA

Os sujeitos analfabetizados produzem conhecimentos, saberes e epistemes muito antes de adentrarem em espaços formais de aprendizagem como as escolas. Desse modo, reconhecê-los apenas pelo lugar da falta é reduzi-los a sujeitos destituídos de histórias, memórias e saberes, a seres que só passam a existir pela ótica de um conhecimento eurocêntrico que não os espelha em suas subjetividades como na canção: “Disseram pra neta que a avó era analfabeta (...) Minha vó formou na vida e nunca soube o que é reprovação” (OLÉRIA, 2013). Pois, são sujeitos que trabalham, que constituem famílias, que criam filhos, que constroem patrimônios físicos e simbólicos e, principalmente, se organizam para que pelo menos um membro dentre os seus possa alcançar níveis educacionais que eles não puderam por estarem concentrados na produção da existência e também por todas as violências engendradas pelo Estado. Logo, não passam a existir a partir da escola, da educação formal e da língua do colonizador, o que se configura como um gesto pedagógico em uma escola eurocêntrica que os desautoriza ao defini-los como ineptos e incapazes de serem portadores e de produzirem conhecimentos sendo, por conseguinte, um efeito do racismo educacional (SEGATO, 2021).

Neste sentido, ao retornarem à escola para efetivar um direito social e humano na idade jovem e adulta e ao se depararem com a negação, o apagamento e a invisibilidade de seus conhecimentos e de suas subjetividades, os sujeitos sofrem formas de discriminação e violência moral, intelectual e psicológica e revivem um trauma configurado no sofrimento de não ser pela ótica eurocêntrica (SEGATO, 2021). Permanecer nesse espaço implica lidar com o sofrimento e encontrar brechas para resistir, se refazer, reexistir. No entanto, o sofrimento pode ser tanto que se torna insuportável e a instituição perde a oportunidade de ir ao encontro de suas demandas, pois são expulsos de um espaço em que não se sentem acolhidos.

Para acolhê-los, é preciso reconhecer o sofrimento coletivo por um direito negado, contribuir para nomear a injustiça e a dor impostas a esses grupos sociais, auxiliando-lhes a se compreenderem como vítimas e não como culpados pela ausência da escolarização, isto é, reconhecê-los como sujeitos que foram analfabetizados por um Estado infrator e que, por isso, possui uma dívida social e histórica com eles.

Para tanto, é necessário modificar os gestos e as intenções das relações intersubjetivas nos cotidianos que implicam a revisão de conhecimentos eurocentrados e que acolham aqueles provenientes de comunidades afrodescendentes dentre outras, compreendendo que ao adentrarem aos seus espaços não vieram apenas para aprender, mas, sobretudo, para ensinar (SEGATO, 2020).

Então, a escola e os professores devem estar abertos a aprender com os analfabetizados que chegam aos espaços educacionais após intensas lutas pela efetivação do direito à educação para os seus descendentes e para si mesmos. Os adultos com mais idade retornam à escola, em geral, depois de terem garantido a escolaridade para filhas/os e possibilitando à instituição e ao Estado a oportunidade de repararem uma dívida social e histórica com eles. Trazem outras histórias, outras memórias e outros saberes constituídos na produção da existência e, por isso, não se moldarão facilmente à fôrma educacional eurocêntrica, na qual não se veem refletidos, pois este é um lugar que causa dor e revive um trauma.

Desse modo, a escola e os professores terão de desenvolver estratégias pedagógicas que permitam dialogar com os analfabetizados, por meio da desconstrução de um discurso hegemônico que os culpabiliza pela ausência da escolarização; de autorizá-los a produzirem escritas de acordos com suas possibilidades mediante a língua do colonizador; de desenvolverem uma escuta atenta aos saberes, às demandas e às questões que trazem; de valorizarem suas histórias, memórias e saberes negados pela colonialidade do poder (SEGATO, 2021).

Neste sentido, apresentamos dois recortes do material[12] de pesquisa que nos auxiliam a compreender as estratégias destacadas anteriormente. O primeiro refere-se a um bilhete escrito por Creuza, uma mulher negra, que se autoriza a dizer por escrito o sentimento de felicidade ao comemorar uma data cristã junto ao empregador. A despeito da crítica sobre a gratidão da autora, queremos ressaltar justamente o lugar de autoria que assume para evidenciar o seu sentimento por escrito, rompendo, portanto, com a desautorização de seu texto escrito, conforme figura 1:

12 O primeiro oriundo do banco de textos da pesquisa e o segundo doado à pesquisadora por Poubell, 2020 e proveniente de entrevista.

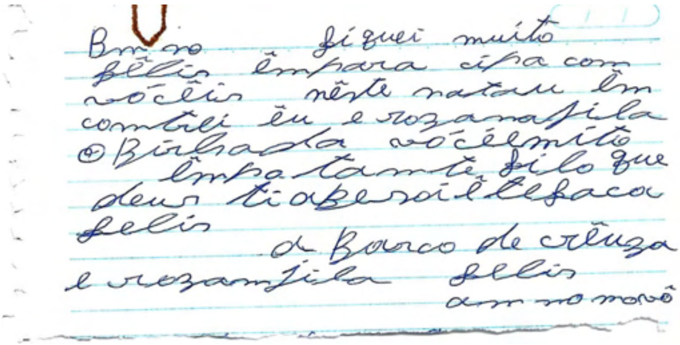


Figura 1

Fonte: Material de Pesquisa (SOUZA, 2019a).

No bilhete escreve: Bruno, fiquei muito feliz em participar com vocês neste Natal [?], eu e Rosângela. Obrigada. Você é muito importante, filho. Que Deus te abençoe e te faça feliz. Abraço de Creuza e Rosângela. Feliz Ano Novo. (SOUZA, 2019a, p.25.)

O segundo refere-se a um áudio enviado pelo aplicativo para a professora no início da pandemia de Covid-19, como resposta ao contato realizado junto aos estudantes da EJA para saber como estavam atravessando o período. Observa-se também o lugar de autorização que a estudante negra ocupa na resposta à docente, assumindo que está se cuidando, os procedimentos de higiene após o retorno da rua, o uso e a limpeza da máscara, o fato de estar mais tranquila porque os filhos estavam trabalhando e de aguardar o auxílio do governo federal visto que a renda foi impactada pela pandemia que impossibilitou a ida à escola e, principalmente, a realização de trabalhos que garantiam a sobrevivência, de acordo com a transcrição a seguir:

> “Boa tarde [...] É a gente tá indo, né? Tamo indo, graças a Deus, né? Tô, tô me cuidando. Se eu for na rua, chego em casa tiro a roupa, tomo banho, deixo o chinelo, a máscara, lavo. O auxílio tô aguardando, né? Porque meus dois filhos trabalha de carteira assinada, né? A gente tá naquilo, né? Vamo ver, mão de Deus”. (Entrevistada 1).

Os recortes evidenciam, na dimensão do letramento ideológico, que há um “lugar de tensão entre a autoridade e o poder, de um lado, e a resistência e a criatividade, de outro” (STREET, 2014, p.173). Tensão que se constitui por meio de uma variedade de práticas culturais, incluindo, particularmente, a língua e o letramento como lugares de disputa, nos quais as práticas são produtos da cultura, da história e dos discursos. Mas, também da apropriação de práticas sociais de uso da escrita e da oralidade pelos não brancos, pouco ou não escolarizados, como expressões de um poder criativo e formas de resistência e de luta política contra políticas de dominação que querem mantê-los anônimos e mudos (HOOKS, 2019).

Configura-se como uma luta política, interna e externa, para saírem do lugar de

objetos para o de sujeitos, em um movimento de reexistência, pois, o ato de escrever/falar, de “erguer a voz”, é uma expressão da transição de objeto para sujeito – a voz liberta (Hooks, 2019 *apud* SOUZA, 2019, p.24). Ao participarem e fazerem uso de práticas sociais de escrita e oralidade em sociedades grafocêntricas, estas mulheres buscam romper, por meio de suas escritas/falas/escutas, com a objetificação ao erguerem a voz e ao inserirem suas palavras no mundo como sujeitos que são, que não precisam ser falados, que assumem a própria a fala, como afirma Gonzalez: “(...) Exatamente porque temos sido falados, infantilizados [...], que [...] assumimos nossa própria fala. Ou seja, o lixo vai falar e numa boa” (GONZALEZ, 2020, p.77).

Então, autorizar-se a falar/escrever/ser escutado é colocar o opressor fora de si e assumir a responsabilidade pela construção de seu próprio discurso, de sua própria identidade, na qual alfabetizar é aprender a dizer a sua palavra, criadora de cultura (FREIRE, 1987). É ter a consciência do apagamento e da alienação no discurso opressor ocupando um lugar em que se deixa de ser objeto para ser sujeito de sua própria fala/escrita/escutado. Tomamos a língua do colonizador, da qual nos apropriamos para a luta em nossa transição de objetos para sujeitos que significa refazer-se, tornar-se eu nunca completo com marcas do passado e do presente, pois como afirma Nascimento: “esta língua e esta raça não são minhas, mas agora eu as uso para a luta” (NASCIMENTO, 2019, p.108).

Retomar a escrita, a fala e a escuta por meio da assunção de suas histórias, suas biografias, suas experiências, seus conhecimentos é lutar contra a alienação opressora, gerando um sentimento de segurança interior e de autorreconhecimento, como uma reparação da ordem colonial em uma perspectiva decolonial, na qual “somos eu, somos *sujeito*, somos quem descreve, somos quem narra, somos autoras/es e autoridade da nossa própria realidade (...) tornamo-nos *sujeito*” (KILOMBA, 2019, p.238, grifos autora).

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

O artigo discutiu sobre o termo “analfabeto” em diálogo com a perspectiva decolonial e por meio de um revisitar de aspectos históricos da educação que explorassem as brechas e fraturas, principalmente, em relação ao acesso à educação pública da população negra a partir da segunda metade do século XIX até início do século XX.

Este breve revisitar evidenciou como o Estado e as elites negaram reiteradamente o acesso à escola e ao conhecimento para a população em geral, mas particularmente para a negra. Tais fatos históricos e legalmente instituídos por legislações e políticas públicas reiteram a infração do Estado brasileiro e a instituição de políticas educacionais centralizadas no conceito de raça e de racismo estrutural como constitutivos de relações sociais, econômicas, educacionais, epistêmicas entre outras.

Portanto, é nesta ótica, que defendemos que as pessoas vítimas deste Estado foram

analfabetizadas por ele, visto que o próprio forjou ações histórico-legais, sociorraciais, epistêmicas e psicológicas como modos de desumanizar o outro, a população negra em específico, conforme nos apontam ainda os dados estatísticos do IBGE (2018) na segunda década do século XXI.

Enfatizamos que propor o termo analfabetizado para nomear um sofrimento e um trauma imputados pelo Estado brasileiro, não significa negar o direito social e humano à educação de milhões de pessoas jovens e adultas, principalmente da população negra, no entanto, implica responsabilizar aquele que tem sido opressor, infrator e autoritário quanto à efetivação deste direito e retirar a culpa da vítima desse Estado.

Implica também reconhecer que as pessoas jovens e adultas, em particular aquelas provenientes da população negra e seus descendentes, possuem e produzem conhecimentos, possuem memórias, histórias e saberes muitos antes de adentrarem nos espaços escolares formais como uma compreensão fundamental para trabalhar a educação em uma perspectiva decolonial e antirracista.

Contudo, cabe ressaltar que a construção de relações de poder mais horizontais, mais igualitárias e mais justas, nas quais a raça e o racismo não sejam usados para a desumanização do outro, são imprescindíveis para a formação de uma nação democrática e como condição para que a educação seja, de fato, um direito social e humano de todos.

REFERÊNCIAS

ANTIGA poesia. Intérprete: Ellen Oléria. Compositor: Ellen Oléria. *In:* AO VIVO na garagem. Intérprete: Ellen Oléria. *[S.I.]*: IMMUB, 2013, 1 CD, faixa 16.

CORENZA, J. de A. As salas de aula das turmas da Educação de Jovens e Adultos têm cor? O que fazemos com ela? *In:* Pontes, R. e Vianna, V. M. (orgs.). **Entrelaçando olhares por uma educação planetária**. 1. ed. Rio de Janeiro: Caetés, 2014 (Seminário NEAd 3). p.127-134.

COSTA, A. L. da. **O educar-se das classes populares oitocentistas no Rio de Janeiro entre a escolarização e a experiência**. 2012. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2012. Disponível em: https://teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-26062012-153651/publico/ANA_LUIZA_JESUS_DA_COSTA.pdf Acesso em: 09 set. 2021.

_______**. Mostrando-lhes o alfabeto da razão**: as escolas noturnas da corte (1860-1889). Escolas Noturnas, Século XIX, Educação Popular. Sociedade Brasileira de História da Educação, Universidade de São Paulo, s/d. Disponível em:https://sbhe.org.br/uploads/proceeding/474/0f6c425d94aeb0f2552b2ce823a21b5f.pdf Acesso em: 12 set. 2021.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GALVÃO, A. M. de O. e DI PIERRO, M. C. **Preconceito contra o analfabeto**. São Paulo: Cortez, 2007.

GONZALEZ, L. Cultura, etnicidade e trabalho: Efeitos linguísticos e políticos da exploração da mulher. *In:* RIOS, F. e LIMA, M. (orgs.). **Por um feminismo afro-latino-americano**: ensaios, intervenções e diálogos. Rio de Janeiro: Zahar, 2020. p.25-44.

______. Racismo e sexismo na cultura brasileira. *In:* Rios, F. e Lima, M. (orgs.). **Por um feminismo afro-latino-americano**: ensaios, intervenções e diálogos. Rio de Janeiro: Zahar, 2020. p.75-93.

GRAFF, Harvey. **Os labirintos da alfabetização**: reflexões sobre o passado e o presente da alfabetização. Tradução: Tirza Myga Garcia. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

GROSFOGUEL, R. Para uma visão decolonial da crise civilizatória e dos paradigmas da esquerda ocidentalizada. *In:* BERNADINO-COSTA, J., MALDONADO-TORRES, N. e GROSFOGUEL, R. **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico**. 2. ed. 3. reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2020. p.55-78.

HOOKS, bell. **Erguer a voz**: pensar como feminista, pensar como negra. Tradução: Catia Bocaiuva Maringolo. São Paulo: Elefante, 2019.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA - IBGE (org.). Pesquisa Nacional por Amostras de Domicílios Contínua. Educação. Rio de Janeiro: IBGE, 2018. 12 p. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101657_informativo.pdf. Acesso em: 22 fev. 2022.

KILOMBA, G. **Memórias de plantação**: episódios de racismo cotidiano. Tradução: Jess Oliveira – 1. ed. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

MACHADO, M. M. e COSTA, C. B. **Políticas Públicas e Educação de Jovens e Adultos no Brasil**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2017.

NASCIMENTO, G. **Racismo linguístico**: os subterrâneos da linguagem e do racismo. Belo Horizonte: Letramento, 2019.

PEREIRA, A. Black Lives Matter nos currículos? Imprensa negra e antirracismo em perspectiva transnacional. Cadernos de Pesquisa, n. 49, Apr-Jun. 2019. Disponível em: **https://doi.org/10.1590/198053145589** Acesso em: 15 fev. 2022.

PIOVEZANI, C. A voz do povo: uma longa história de discriminação. Petrópolis: Vozes, 2020.

QUIJANO, A. Colonialidade do poder, eurocentrismos e América Latina. *In:* LANDER, E. (org.). **A colonialidade do saber**: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. Colecion Sur Sur, Clacso, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina, 2005. p.117-142.

_______. **El regresso del futuro y las cuestiones del conhecimento**. Hueso Húmero, n.38, Lima, abr. 2001.

SEGATO, R. **Crítica da colonialidade em oito ensaios e uma antropologia por demanda**. Tradução: Danielle Jatobá, Danú Gontijo. 1. ed. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2021.

SOUZA, M. L. Alfabetização de jovens e adultos: negações, resistências e desafios. **Revista Brasileira de Alfabetização-ABALF**, Belo Horizonte, v.1, n.11, p.15-31, jul./dez. 2019a. Disponível em: https://revistaabalf.com.br/index.html/index.php/rabalf/article/view/383 Acesso em: 25 fev. 2022.

____________. Pesquisa sobre textos escritos de jovens e adultos. *In:* COSTA, A. D. (org.). **Cultura, cidadania e políticas públicas 4**, 2019b. *Ebook* (277p.). Ponta Grossa (PR): Atena, Editora, 2019, v.4. p.107-117. Disponível em: DOI 10.22533/at.ed.80319250110 Acesso em: 25 fev. 2022.

____________. Educação de Jovens e Adultos: a alfabetização em perspectiva discursiva. **Revista Olhares**, Guarulhos, v.4, n.1, p.125-141, mai. 2016. Disponível em: https://periodicos.unifesp.br/index.php/olhares/article/view/500 Acesso em: 25 fev. 2022.

STREET, Brian. **Letramentos sociais***:* abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. Trad. Marcos Bagno. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

_____. **Social literacies:** critical approaches to literacy in development, ethnography and education. Londres: Longman, 1995.

CAPÍTULO 3

CONTRIBUIÇÕES DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA PARA O CAMPO EDUCACIONAL BRASILEIRO

Data de aceite: 02/05/2022
Data de submissão 27/03/2022

Luciana de Oliveira Gonzaga
Mestranda em Educação. UNESP-Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho"
Presidente Prudente – SP
http://lattes.cnpq.br/6266313222056578

RESUMO: Este artigo tem por objetivo discutir sobre as contribuições da PHC – Pedagogia Histórico-Crítica e sua relevância no contexto educacional brasileiro, a fim de promover uma reflexão acerca das principais ideias de Dermeval Saviani, assim como a de outros atores, além de ressaltar a importância do trabalho conjunto no que diz respeito aos instrumentos de compreensão da realidade do ato educativo. O incentivo e o reconhecimento dos participantes nesse processo tais como: professores, pais, funcionários e equipe pedagógico-administrativa da escola, demonstram a imprescindível contribuição de cada um e de todos, conjuntamente, na possibilidade desse trabalho. Desenvolver esse ato pedagógico na perspectiva de superação do modo de produção capitalista exige uma pedagogia de inspiração marxista. Nesse sentido, Dermeval Saviani, criador e principal pesquisador da pedagogia histórico-crítica no Brasil, torna-se assim, o principal incentivador de muitos outros autores, pesquisadores e teóricos da educação sobre os aspectos e contribuições da PHC para o campo educacional. O artigo organiza-se em: introdução, referencial teórico, considerações finais e referências. A metodologia adotada é a pesquisa bibliográfica e interpretativa a partir de algumas passagens nas principais obras de Saviani: "Escola e Democracia" (SAVIANI, 2007), "Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações" (SAVIANI, 2011) e "História das Ideias Pedagógicas no Brasil" (SAVIANI, 2008), assim como em outros textos complementares: "As relações entre conhecimento e valoração do trabalho educativo" (OLIVEIRA, 1996), "A escola numa perspectiva de comunidade: reflexões teórico-filosóficas para a transformação da escola atual" (TUIM, 2021), "A prática docente na perspectiva histórico-crítica" (SANTOS, 2015) e por último "A implementação da pedagogia histórico-crítica: formas, exigências e desafios" (ORSO, 2021). Por meio desse estudo, destaca-se a relevância das ideias de Saviani e dos demais autores no que tange a educação em seus aspectos teóricos e/ou metodológicos e como resultado conclui-se que a PHC situa o professor em relação ao ato de ensinar e fornece os elementos teóricos e estratégicos que direcionam e orientam o seu trabalho consoante a uma prática social crítica e transformadora. A visão reprodutivista presente nas teorias da educação, juntamente com o predomínio dos interesses da classe dominante, além do reconhecimento de que a educação é um agente libertador capaz de transformar a sociedade, são algumas das considerações rompidas por meio das ideias principais de Dermeval Saviani, tal como a dos demais autores citados ao longo do texto.

PALAVRAS-CHAVE: Dermeval Saviani. Pedagogia Histórico-Crítica. Educação.

CONTRIBUTIONS OF HISTORICAL-CRITICAL PEDAGOGY TO THE BRAZILIAN EDUCATIONAL FIELD

ABSTRACT: This article aims to discuss the contributions of PHC – Historical-Critic Pedagogy and its relevance in the Brazilian educational context, in order to promote a reflection on the main ideas of Dermeval Saviani, as well as those of other actors, in addition to highlighting the importance of joint work with regard to instruments for understanding the reality of the educational act. The encouragement and recognition of the participants in this process, such as: teachers, parents, employees and the pedagogical-administrative team of the school, demonstrate the essential contribution of each and all, together, in the possibility of this work. Developing this pedagogical act in the perspective of overcoming the capitalist mode of production requires a pedagogy of Marxist inspiration. In this sense, Dermeval Saviani, creator and main researcher of historical-critical pedagogy in Brazil, thus becomes the main supporter of many other authors, researchers and educational theorists on the aspects and contributions of PHC to the educational field. The article is organized into: introduction, theoretical framework, final considerations and references. The methodology adopted is bibliographical and interpretative research based on some passages in Saviani's main works: "School and Democracy" (SAVIANI, 2007), "Historical-Critical Pedagogy: First Approximations" (SAVIANI, 2011) and "History of Ideas Pedagogical in Brazil" (SAVIANI, 2008), as well as in other complementary texts: "The relations between knowledge and valuation of educational work" (OLIVEIRA, 1996), "The school in a community perspective: theoretical-philosophical reflections for the transformation of current school" (TUIM, 2021), "Teaching practice in the historical-critical perspective" (SANTOS, 2015) and finally "The implementation of historical-critical pedagogy: forms, requirements and challenges" (ORSO, 2021). Through this study, the relevance of Saviani's ideas and the other authors' ideas regarding education in its theoretical and/or methodological aspects is highlighted and as a result it is concluded that the PHC places the teacher in relation to the act of teaching and it provides the theoretical and strategic elements that direct and guide its work according to a critical and transformative social practice. The reproductive vision present in the theories of education, together with the predominance of the interests of the ruling class, in addition to the recognition that education is a liberating agent capable of transforming society, are some of the considerations broken through the main ideas of Dermeval Saviani, like that of the other authors cited throughout the text.

KEYWORDS: Dermeval Saviani. Historical-Critical Pedagogy. Education.

1 | INTRODUÇÃO

Este artigo é resultado de estudos desenvolvidos na disciplina Pedagogia Histórico-Crítica, Educação Escolar e Desenvolvimento Humano da Universidade Estadual Paulista (Unesp), campus Presidente Prudente. Estudo este que despertou o interesse em aprofundar os conhecimentos sobre Dermeval Saviani, pesquisador, escritor e que apresenta uma análise crítica das políticas educacionais brasileiras, ao mesmo tempo em que defende

a atividade pedagógica enquanto instrumento de emancipação da classe dominada, da mesma maneira que os demais autores: Oliveira (1996), Orso (2021), Santos (2015) e Tuim (2021).

Ao aprofundar sobre as obras de Saviani e dos demais autores sobre a Pedagogia Histórico-Crítica, abre-se um leque maior na compreensão dos fundamentos teóricos desta pedagogia aos quais foram considerados os aspectos filosóficos, psicológicos e didáticos, bem como sua adequação aos níveis e modalidades de ensino.

Na perspectiva de um trabalho coletivo, conclui-se que a PHC posiciona o professor em relação ao ato de ensinar e providencia os elementos teóricos e práticos que direcionam o desenvolvimento das atividades em sala, além de tudo, propõe extrapolar as pedagogias da essência e da existência que vão muito além dos métodos novos e tradicionais conforme aborda o referido autor em sua obra "Escola e democracia". Assim, Saviani (2007) ao citar a tese do caráter científico do método tradicional e do caráter pseudocientífico dos métodos novos, o referido autor comprova a "cristalização" da prática pedagógica pelo ensino mecânico, repetitivo, ou seja, desvinculados dos motivos e finalidades que o justificavam. Neste sentido, propõe:

> Uma pedagogia articulada com os interesses populares valorizará, pois, a escola; não será indiferente ao que ocorre em seu interior; estará empenhada em que a escola funcione bem; portanto, estará interessada em métodos de ensino eficazes. Tais métodos situar-se-ão para além dos métodos tradicionais e novos. Serão métodos que estimularão a atividade e iniciativa dos alunos sem abrir mão, porém, da iniciativa do professor; favorecerão o diálogo dos alunos entre si e com o professor, mas sem deixar de valorizar o diálogo com a cultura acumulada historicamente; levarão em conta os interesses dos alunos, os ritmos de aprendizagem e o desenvolvimento psicológico, mas sem perder de vista a sistematização lógica dos conhecimentos, sua ordenação e gradação para efeitos do processo de transmissão-assimilação dos conteúdos cognitivos (SAVIANI, 2007, p.62).

Em contrapartida, os profissionais da educação requerem ser respaldados e subsidiados na sua ação pedagógica no que tange ao fortalecimento teórico-metodológico do ato de ensinar, mediante práticas pedagógicas que contribuam para a formação qualitativa dos alunos, dentro e fora do contexto escolar, ou seja, a sala de aula. Ao unir saberes significativos, o professor direciona o ensino para uma abordagem inclusiva em prol de um aprendizado relevante e que conduz ao bem-estar de todos os envolvidos nesse processo. Nessa perspectiva, entende-se que a escola, enquanto instituição de ensino, cujo o objetivo é voltar-se para a aquisição e construção do conhecimento e de habilidade dos alunos, torna-se uma "mola propulsora" capaz de desenvolver resultados significativos e promissores na vida acadêmica daqueles que atende.

Vale ressaltar que esse trabalho deve ser acompanhado por ações conjuntas considerando que educar, acima de tudo, é uma atividade complexa e que exige posicionamento teórico/metodológico e prático. Sendo assim, uma das principais dificuldades

enfrentadas pelos professores é descobrir e dar sentido ao ato político-pedagógico da sua prática educativa. Desta forma, para corroborar com esse contexto a Pedagogia Histórica-Crítica traz relevantes contribuições à educação no âmbito escolar, ultrapassando uma visão fragmentada da participação na organização escolar, para uma visão dialógica e coletiva, onde a responsabilidade pelos resultados do trabalho é finalmente compartilhada por todos os segmentos da comunidade escolar, independente das funções diferenciadas e desenvolvidas por cada indivíduo.

Tuim (2021), acredita que a Pedagogia Histórico-crítica é capaz de proporcionar aos educadores comprometidos com a escola pública, os instrumentos teóricos essenciais para a reflexão sobre o atual contexto educacional, no sentido de progredir em direção à construção de uma escola-comunidade. É nesse ambiente então, que se construirá uma educação crítica e direcionada a uma transformação humana e social, considerando acima de tudo, as inquietudes e ensejos do momento. Conclui-se, então, que o espaço escolar deve ser considerado uma organização social essencial, pois é nesse local que as contradições proporcionam situações oportunas para reflexões críticas, conscientes e que incitem transformações sociais e dos sujeitos envolvidos nesse contexto, com o propósito de modificar a escola, e por consequência, a própria sociedade.

2 | PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA: BREVE INTERPRETAÇÃO

Dermeval Saviani mediante estudos levantados sobre as tendências pedagógicas e em busca de soluções para os problemas educacionais brasileiros, elaborou a Pedagogia Histórico- Crítica para captar o movimento objetivo do processo histórico. Fundamentada nos princípios marxistas, é uma pedagogia capaz de amparar as camadas populares, ou seja, a classe desfavorecida e trabalhadora, orientando-as a respeito de uma educação conscientizadora e de cunho voltado à prática social, desencadeando dessa forma uma luta contra a classe dominante, isto é, a burguesia. De acordo com ele:

> O trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. Assim, o objeto da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo. (SAVIANI, 2008)

Dentro dessa perspectiva, a Pedagogia Histórico-Crítica é uma teoria que vem sendo propagada na educação brasileira desde o final da ditadura militar. Dermeval Saviani fundamentou-se nas reflexões de Marx e de outros marxistas, como Gramsci. É uma pedagogia concebida a partir da concepção dialética e do materialismo histórico.

Em seus estudos sobre as tendências pedagógicas, o referido autor confirmou que há quatro tendências na educação brasileira, sendo elas: a concepção humanista tradicional,

a concepção humanista moderna, a concepção analítica e a concepção dialética. As teorias reprodutivistas pertenciam à última categoria, estas, por sua vez, faziam a crítica, entretanto não apresentavam opções para mudanças e acabavam reproduzindo os modos da sociedade vigente. Entendeu-se assim, que na realidade, não havia um caráter dialético nas mesmas. Conforme destaca Saviani:

> Detectada a insuficiência dialética das teorias de Bourdieu e Passeron e Baudelot e Establet, assim como de Althusser, fui levado a ampliar meu esquema classificatório, introduzindo um quinto grupo de tendências pedagógicas em filosofia da educação – as incluídas na concepção crítico-reprodutivista. Passei então a considerar cinco grandes tendências: humanista tradicional, humanista moderna, analítica, crítico-reprodutivista e dialética. (SAVIANI, 2008, p. 69)

Nesse sentido, a Pedagogia Histórico-Crítica foi tomando consistência a partir da tendência dialética inserida na educação brasileira e segundo o autor, o mesmo era capaz de sistematizar algo direcionado a esse respeito. Sendo assim, no ano de 1979 a PHC começou a se estruturar a partir de um grupo de estudos com 11 alunos do doutorado em Educação da Pontifícia Universidade Católica (PUC-SP), coordenado por Saviani. O objetivo do grupo era a superação do crítico-reprodutivismo e mediante estudos e pesquisas, a crítica às teorias reprodutivistas iam-se desenvolvendo nas próprias teses do curso. Naquele momento, crescia também a necessidade de novas alternativas para, enfim, superar as teorias anteriores sem manter-se apenas na crítica. Acerca das teorias Crítico-Reprodutivistas e o início da teoria de Saviani ressalta (2008, p. 72):

> O reprodutivismo cede espaço, e este esforço em encontrar saídas para a questão pedagógica na base de uma valorização da escola como instrumento importante para as camadas dominadas vai generalizando-se. E multiplicaram-se os clamores para que essa concepção pedagógica se desenvolvesse com o intuito de exercer um influxo mais direto sobre a prática específica dos professores na sala de aula.

Por meio dessa nova tendência pedagógica, o referido autor buscou superar a opção entre a essência humana abstrata e a existência empírica e segundo ele, a Pedagogia Histórico-Crítica poderia ser o ponto de partida e de chegada para uma prática social igualitária, pois, ao superar o autoritarismo da Pedagogia Tradicional e o caráter de debilidade com os conteúdos e disciplinas, desenfreada pela Pedagogia Nova, opta-se por uma teoria que trabalhe dialeticamente a prática pela teoria e a teoria pela prática, valorizando assim, o ensino sistematizado e o conteúdo historicamente acumulado.

2.1 O papel do professor, do coordenador e da escola

De acordo com Saviani (2008), o papel da escola é a socialização do saber sistematizado, ou seja, é a ciência, e não o conhecimento espontâneo, nem o saber fragmentado e muito menos a cultura popular. A partir dessa conclusão, o autor traz algumas reflexões acerca da finalidade da escola, que é ensinar o conteúdo científico e

promover um cidadão crítico e reflexivo perante o ambiente em que vive. Saviani também afirma que essa função da escola vem se perdendo ao longo do tempo, pois ao abrir lugar para as datas comemorativas e ceder espaço a diversos profissionais e entidades para desenvolverem seus projetos, ignora-se a verdadeira essência escolar, que nada mais é que, a transmissão do conhecimento acumulado historicamente pela humanidade. Evidencia-se assim, que o conteúdo a ser ensinado pela escola é o científico devidamente organizado em um currículo, e, nesse caso, as atividades secundárias possuem a função de auxiliar as atividades nucleares e não ao contrário.

Como afirma Saviani (2008, p. 98), "a Pedagogia Histórico-Crítica se empenha na defesa da especificidade da escola", o mesmo aponta Tuim (2021, p.126), "A Pedagogia histórico-crítica empenha-se na defesa da especificidade da escola e enfatiza o seu papel na socialização do saber historicamente acumulado e na reorganização do trabalho educativo". Para ambos os autores, a defesa pela especificidade da escola traz consigo uma de suas principais responsabilidades institucionais, a socialização dos elementos culturais produzidos historicamente pela humanidade e repassados para as novas gerações, tais como: conhecimento, ideias, conceitos, valores, atitudes hábitos e símbolos. Nesse percurso, a pedagogia histórico-crítica ajuda o educador a pensar em propostas adequadas de intervenção que qualifiquem o cotidiano das práticas educativas, oferecendo ao mesmo tempo aos alunos a sistematização lógica dos saberes, ou seja, acesso ao conhecimento científico.

Além disso, para que esse saber seja realmente incorporado pelo aluno, faz-se necessário compreender que o conteúdo transmitido pela escola é considerado uma segunda natureza humana, pois compreende-se como primeira tudo aquilo que é inato ao ser humano, ou seja, que já nasce com ele. Em relação a segunda natureza, considera-se aquilo que é aprendido e que passa a fazer parte do cotidiano do aprendiz, ou seja, aquilo que é ensinado na escola. Sendo assim, conforme o aprendiz pratica tudo aquilo que a escola transmite e seu cotidiano amadurece, o conhecimento passa a ser assimilado a ponto de parecer "natural", ou seja, tornar-se uma segunda natureza humana. Saviani (2008) nos traz o exemplo do indivíduo que pretende obter a carteira de motorista. No início da aprendizagem é preciso pensar cada ação necessária para guiar o carro; após dias dirigindo, as ações passam a ser realizadas automaticamente e a partir deste momento dirigir então, passa a ser uma segunda natureza.

Neste seguimento, a Pedagogia Histórico-Crítica entende o processo de transformação de primeira natureza para a segunda extremamente relevante para o processo de ensino-aprendizagem, na qual as instituições educativas devem se preocupar a fim de superar as desigualdades sociais presentes no cotidiano do ambiente escolar. Diante disso, Saviani (2008, p.100) aponta:

> A ambiguidade que atravessa a questão escolar hoje é marcada por essa situação social. E a clareza disso é que traduz o sentido crítico da pedagogia.

> Com efeito, a pedagogia crítica implica a clareza dos determinantes sociais da educação, a compreensão do grau em que as contradições da sociedade marcam a educação e, consequentemente, como o educador deve posicionar-se diante dessas contradições e desenredar a educação das visões ambíguas, para perceber claramente qual é a direção que cabe imprimir à questão educacional. Aí está o sentido fundamental do que chamamos pedagogia histórico-crítica.

Conforme tal afirmação, esta pedagogia tem por objetivo a transformação da sociedade e para isso busca formar um cidadão com consciência política, crítico e que, a priori, se transforme para que posteriormente seja capaz de modificar a sociedade em que se encontra. Sendo assim, é com base nessa definição da prática pedagógica histórico-crítica na educação, que se faz necessário reforçar a importância do trabalho conjunto no que diz respeito aos instrumentos de compreensão da realidade do ato educativo, valorizando e incentivando os principais participantes nesse processo (professor, pais, equipe administrativa e pedagógica).

Ao pensar na função essencial da escola, que é a de propiciar a aquisição dos instrumentos que possibilitam o acesso ao saber elaborado (ciência), considera-se em sua organização diária várias pessoas que realizam trabalhos distintos, entre elas, está o coordenar pedagógico, atento à organização das salas, ao comportamento dos alunos, ao trabalho do professor, ao planejamento curricular e à avaliação. Temos, ainda, o diretor que orienta aos professores, funcionários, pais e alunos, sobre as normas de organização da escola; os professores, que ministram as aulas, organizam o material didático, fazem planejamento e, também, orientam alunos e pais; o secretário, responsável por organizar a documentação dos docentes e discentes; a bibliotecária, cuja ocupação é cuidar da conservação e empréstimo dos livros; os zeladores que cuidam da limpeza e conservação da escola; a cozinheira, que prepara e serve a refeição aos alunos. Se os trabalhos realizados por estes profissionais da escola não estiverem de acordo com a função para qual a escola foi instituída, isto é, se as diferentes ações não estiverem sintonizadas com o objetivo de propiciar acesso dos alunos ao saber sistematizado o empenho desses profissionais é desprovido de significado, ou seja, ineficaz.

No que se refere ao papel do professor, Santos (2015) deixa claro a importância de que o mesmo tenha claro para si mesmo qual a linha filosófica de estudos em que trabalha, para que dessa maneira, tenha suporte teórico e sua prática pedagógica fundamentada no momento da produção imaterial construída juntamente com seus alunos. Sendo assim, é imprescindível que ele reflita sobre qual é a melhor estratégia para que seus alunos adquiram os conhecimentos que a humanidade construiu na sociedade. Todavia, essa é uma jornada árdua, pois muitos profissionais ainda se encontram desorientados, ou seja, “perdidos” sem saberem qual caminho devem prosseguir ou qual planejamento ou linha filosófica terá mais êxito em sala de aula.

Diante disso, para romper com esse desafio é de fundamental relevância a efetivação

de um trabalho conjunto entre professor e coordenador, em que a aprendizagem seja a meta do trabalho de todos os envolvidos e, para isso, o principal objetivo do trabalho do coordenador pedagógico deve ser atuar junto aos professores em busca da melhor forma de organização desses processos de ensino e aprendizagem. Nesse sentido, deve atentar-se na realização do planejamento aos conteúdos selecionados pelos professores, além de discutir sobre como desenvolvê-los em sala de aula e, posteriormente, acompanhar a sua efetivação, sempre fornecendo ideias e recursos para o enriquecimento da aula, com muito envolvimento e comprometimento com o trabalho do professor. Essa interação possibilita a este profissional articular experiências de ensino e organizar encontros para compartilhá-las com os demais professores da escola, que quando se reconhecem na atividade coletiva, suas ações passam a ser dotadas de sentido para o grupo e, dessa forma, começam a contribuir significativamente para que cada um desempenhe seu trabalho com mais qualidade.

Nesse contexto mencionado, o papel do coordenador é extremamente relevante a fim de ressaltar a importância do trabalho de cada profissional no ambiente escolar, principalmente daqueles que atuam diretamente em sala de aula, isto é, o professor; utilizando-se assim, de ações voltadas às trocas de experiencias e grupos de estudo/reflexão sobre a prática educativa. Se a função da escola é ensinar a todos os alunos, sem distinção, a do coordenador compete o trabalho de dominar as formas de organização dos conteúdos de modo a torná-los assimiláveis pelos alunos.

Corroborando com essa ideia Oliveira (1996, p. 13) enfatiza que para se educar indivíduos concretos é imprescindível compreendê-los como síntese das relações sociais, isso porque "não existe o desenvolvimento do homem em geral à parte da história real das relações sociais concretas entre os indivíduos". De acordo com a autora, o homem é moldado por inúmeros fatores e não apenas fruto de suas relações sociais, sendo assim é necessário compreender que ao situar o trabalho educativo, não é possível sintetizar a observação do ser humano à realidade concreta vivida nesse momento histórico, ou seja, torna-se relevante adotar uma posição crítica mediante ao ser do indivíduo e ao gênero humano.

Em relação ao trabalho educativo crítico, Oliveira (1996, p. 22-23) discute que o conhecimento da realidade alienada é indispensável, mas não suficiente para a efetivação de uma prática transformadora, pois além do conhecimento da realidade, há que se construir um posicionamento valorativo no sentido de se realizar uma escolha em direção a um "dever ser" possível. Essa opção deve buscar a compreensão crítica da realidade humana em suas raízes, além de ser histórica ao valer-se das potencialidades concretas pertencentes ao momento histórico atual. Concluindo, somente assim, será possível modificar a realidade.

3 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho promoveu a discussão de elementos relevantes contidos em algumas obras de Dermeval Saviani e de outros autores, tais como: Oliveira (1996), Orso (2021), Santos (2015) e Tuim (2021). Pretendeu analisar as contribuições da PHC para a educação escolar, assim como, discutir sobre os desafios da educação na sociedade de classes, abordando aspectos relacionados à natureza da educação tais como: o papel da escola, do professor, do coordenador e do trabalho coletivo de todos os envolvidos nesse processo.

As reflexões de Saviani foram fundamentais para promover transformações significativas na concepção de educação em nosso país, pois buscou-se romper com o caráter reprodutivista contido nas teorias da educação e com isso, propôs uma teoria capaz de compreendê-la como um elemento responsável pela transformação da sociedade, principalmente a partir do momento em que passou a defender os interesses da classe dominada, preocupando-se assim, com a realidade social em que cada indivíduo está inserido. Desta forma, a educação passou a ser vista como um instrumento de libertação, que segundo o autor é garantida a partir do domínio dos conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade e de uma plena compreensão da indissociabilidade entre teoria e prática, ou seja, o conhecimento de que a teoria é fundamental a partir do momento em que promove um esforço para explicar conceitualmente as questões que a prática impõe. Desse modo, a prática "ganha coerência e tem sentido na medida em que ela é iluminada pela teoria" (SAVIANI, 2010, p. 220).

A partir desse contexto faz-se necessário considerar a relevância do papel do professor reflexivo e suas habilidades capazes de contribuir na superação da ordem vigente e na compreensão da realidade social de seus alunos. Além disso, considera-se a sua capacidade de promover uma aprendizagem significativa a ponto de o estudante desenvolver a criticidade, ao mesmo tempo, em que o transforma em alguém crítico e atuante em sua realidade local.

Embora a escola seja o lugar apropriado para se organizar e oportunizar os saberes sistematizados e instrumentar os alunos, ela tem perdido sua especificidade, isto é, deixado de exercer sua função, contribuindo para a perpetuação das desigualdades educacionais que se estabelecem na sociedade de classes com interesses opostos. A partir desse quadro, surge a Pedagogia Histórico-Crítica, que por ser articulada com os interesses das camadas populares, ressalta a especificidade da escola, a importância do professor e a necessidade de métodos que sejam eficazes para transformar os conhecimentos científicos em saberes escolares, levando em consideração a cultura, a experiência e a realidade do aluno e sem perder de vista os objetivos e a finalidade da educação, que é transformar a prática social precária dos alunos em uma prática social modificada, resultado de um processo educativo capaz de modificar a realidade dos envolvidos nesse processo.

No que se refere a utilização da Pedagogia Histórico-Crítica no ambiente escolar,

principalmente na sala de aula e no planejamento docente, um de seus propósitos é o de aproximar o estudante de suas potencialidades para aprender, além de valorizar as experiências vividas para além dos “muros escolares”, ou seja, desde a diversidade cultural que perpassa as relações humanas na sala de aula até os elementos de sua vida familiar, considerando-os assim, relevantes para a aprendizagem. Nesse sentido, a concepção de ensino baseada na PHC, ultrapassa a pretensão da escola “tradicional”, que é preparar o aluno para o mundo cortando seus vínculos com o mundo real, permite assim, nessa nova abordagem, que a escola avance do sentido de funcionamento em “circuito fechado”, só para si, para um “circuito aberto”, onde a educação escolar aproxima-se da realidade e da prática social contemporânea.

Além dessas considerações, vale também ressaltar a importância do papel da escola e dos professores que atuam no sentido de disponibilizar o saber mais elaborado aos educandos instigando-os a utilizarem o discurso crítico nos espaços escolares. Ao destacar e valorizar a importância desses profissionais, é impossível culpabilizá-los perante os problemas educacionais existentes, visto que simbolizam uma vertente diante de um processo complexo e dinâmico, que é a educação brasileira. A ênfase aqui mencionada nada mais é que uma forma de demonstrar o valor e o reconhecimento aos professores, pois é através deles que se é possível caminhar no sentido de superar as condições desiguais de existência, uma vez que o próprio ato educativo se caracteriza como revolucionário.

No contexto mencionado, acredita-se que a educação e a escola sejam capazes de transformar a sociedade vigente, tendo como início e fim, a prática social comum entre professor e aluno; articulando-se assim, educação e sociedade, sem mascarar a divisão de classes e a existência de interesses opostos, ou seja, colocando a educação em atendimento à transformação social das relações de produção. Na expressão do autor “tal contribuição será tanto mais eficaz quanto mais o professor for capaz de compreender os vínculos da sua prática com a prática social global” (SAVIANI, 2007, p. 80).

Dentro dessa perspectiva a prática social global tem como contato o ponto de partida e o ponto de chegada, ou seja, professor e aluno desenvolvem competências para compreender a prática social pedagógica em termos elaborados, o que implica em uma transformação qualitativa de seu modo de inserção na prática social.

Diante de todo o exposto, compreende-se que a Pedagogia Histórico-Crítica busca uma metodologia inovadora dentro do contexto sócio histórico atual das escolas brasileiras, valoriza a passagem do conteúdo, a aquisição do conhecimento por parte dos alunos e, principalmente, utiliza-se de questões críticas e reflexivas como um instrumento de transformação da prática social. Sendo assim, é imprescindível que haja uma valorização e reconhecimento do trabalho coletivo envolvendo todos os integrantes que fazem parte dessa trajetória, principalmente os professores, de modo que se tornem agentes ativos e participativos nesse processo.

Para Orso (2021) o que diferencia a PHC das demais teorias pedagógicas é o fato de

assumir um compromisso explícito com a transformação social, destaca-se pelo seu caráter revolucionário e transformador na formação de uma nova educação, um novo homem e uma nova sociedade. Deste modo, a crítica tem um papel de destaque ao assumir que não é simplesmente o ato de "criticar por criticar", mas sim, compreender a realidade objetiva, as condições existentes e a forma de funcionamento da nossa sociedade. A presença constante da afirmação nos ambientes escolares de que "a educação não transforma a sociedade", traz um pensamento duvidoso e questionável aos professores, pois se realmente a educação não é capaz de transformar a sociedade, então, todos estão lamentavelmente "remando contra a maré" ao propor uma prática pedagógica transformadora. Em suma, entende-se que a educação sozinha não é capaz de transformar uma sociedade, mas é possível ter uma educação revolucionária, ou seja, transformadora, pois depende, a priori, de todos os envolvidos nesse processo.

REFERÊNCIAS

OLIVEIRA, Betty. **O trabalho educativo**. Campinas: Autores Associados, 1996.

ORSO, Paulino J (org.). **A implementacao da pedagogia histórico-critica: formas, exigências e desafios.** In: Pedagogia histórico-crítica e prática pedagógica transformadora. Uberlândia: Navegando Publicações, 2021. p. 287-312.

SANTOS, Juliana dos. **A prática docente na perspectiva histórico-crítica.** In: XVI Semana da Educação (VI Simpósio de Pesquisa e Pós-graduação em Educação) UEL: Universidade Estadual de Londrina, 2015. Disponível em: http://www.uel.br/eventos/semanadeeducação/pages/anais-eventos-anteriores/2015.php. Acesso em: 20 nov. 2021.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia:** teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação política. Campinas: Autores Associados, 2007.

SAVIANI, Demerval. **História das Idéias Pedagógicas no Brasil.** 3. ed. Rev. Campinas; São Paulo: Autores Associados, 2011 (Coleção memória da educação).

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia Histórico-Crítica:** primeiras aproximações. Campinas: Autores Associados, 2008.

VIOTTO FILHO, I.A.T. **A escola numa perspectiva de comunidade: reflexões teórico-filosóficas para a transformação da escola atual.** Revista GESTO-DEBATE, Campo Grande - MS, vol. 21, n. 07, p. 107-133, jan/dez 2021.

CAPÍTULO 4

HERMENÊUTICA RECONSTRUTIVA NA PESQUISA QUALITATIVA EM EDUCAÇÃO

Data de aceite: 02/05/2022
Data de submissão: 02/03/2022

Alexandre Oliveira Silva
Universidade Federal de Santa Maria, Programa de Pós-graduação em Educação
Santa Maria/RS
https://orcid.org/0000-0003-1964-0721

Amarildo Luiz Trevisan
Universidade Federal de Santa Maria, Programa de Pós-graduação em Educação
Santa Maria/RS
http://orcid.org/0000-0002-3575-4369

RESUMO: Objetivamos neste texto dialogar brevemente sobre a história, os conceitos e as perspectivas da hermenêutica reconstrutiva para o avanço epistemetodológico das pesquisas qualitativas em educação. Esta abordagem de cunho filosófico apresenta desdobramentos metodológicos ancorados no paradigma da linguagem, demarcando a tentativa de transição da racionalidade monológica para a racionalidade dialógica e a transição das ciências compreensivas para as ciências reconstrutivas. Perspectiva que, à luz da teoria habermasiana do "agir comunicativo", possibilita o estabelecimento de consensos racionalmente motivados, argumentativamente construídos, eticamente estabelecidos, orientados por pressupostos de validez (verdade, correção normativa, sinceridade e universalidade) e direcionados para o bem comum. O reconstrutivismo hermenêutico nas pesquisas qualitativas em educação possibilita uma compreensão epistemetodológica das ciências da educação sob bases mais comunicativas, as quais resguardam a indissociabilidade teórico-prática e garantem uma reconhecida comunicação intersubjetiva entre os pares. Nesse sentido, os intérpretes ou participantes assumem o compromisso ético e político de corresponsabilidade sobre os acordos intersubjetivamente estabelecidos em uma determinada comunidade linguística, capaz de entendimento, ação e transformação dos problemas da área.

PALAVRAS-CHAVE: Hermenêutica reconstrutiva; história; conceitos; pesquisa qualitativa em educação.

RECONSTRUCTIVE HERMENEUTICS IN QUALITATIVE RESEARCH IN EDUCATION

ABSTRACT: In this text we aim to briefly dialogue about the history, the concepts, and the perspectives of the reconstructive hermeneutic for the epistemethodological advance of qualitative research in education. This philosophical approach presents methodological ramifications anchored in the language paradigm, demarcating the tentativeness of the transition from monological rationality to dialogical rationality and the transition from comprehensive science to reconstructive science. Perspective that, in light of the habermasian theory of communicative action, enables the establishment of consensus rationally motivated, argumentatively constructed, ethically established, oriented by assumptions of validity (truth, normative correction, sincerity, and

universality), and directed to the common good. The hermeneutic reconstructivism in qualitative research in education enables an epistemethodological comprehension of science education under a more communicative basis, which preserves the theoretical-practical indissociability and guarantees a recognized intersubjective communication between pairs. In regard to this matter, the interpreters or participants assume the ethical and political compromise of co-responsibility about the agreements intersubjectively established in a determined linguistic community, capable of understanding, acting and transformation of the problems of the area.
KEYWORDS: Reconstructive hermeneutics; story; concepts; qualitative research in education.

1 I INTRODUÇÃO

A hermenêutica, ou arte da interpretação, acompanhou a história da antiguidade até a contemporaneidade, assumindo em diferentes contextos, diferentes roupagens, quais sejam: clássica, teológica, jurídica, metodológica, ontológica, filosófica e reconstrutiva. A hermenêutica reconstrutiva, à luz da virada linguística e dos estudos de Habermas, Honneth e Apel, se insere no contexto de transição da filosofia da consciência para a filosofia da linguagem e de transição da razão monológica para uma perspectiva mais ampliada de razão. Ela abrange, assim, não somente a dimensão cognitivo-instrumental, mas também a razão estético-expressiva e prático-moral. Nesse aspecto, pretende ir além da hermenêutica tradicional - de natureza compreensiva, em busca da validação de ações linguísticas do mundo da vida, do qual todos fazemos parte (TREVISAN e DEVECHI, 2010), dentro de um pressuposto de alteridade, já que seu foco está na relação sujeito-sujeito.

Abordagem filosófica, com desdobramentos metodológicos, ancorada na teoria do agir comunicativo de Habermas (1989), ela possibilita um processo de reconstrução das pesquisas qualitativas em educação. Erigida sob bases epistemetodológicas mais comunicativas, favoráveis a consensos argumentativamente e eticamente estabelecidos, racionalmente motivados e discursivamente válidos, se direciona ao reconhecido entendimento mútuo e para o bem comum. Compreendemos o enfoque epistemetodológico conforme define Mainardes, ou seja, é:

> O modo como se constrói metodologicamente a pesquisa a partir de uma determinada perspectiva epistemológica e de um posicionamento epistemológico. Refere-se ao nível de coerência entre os diferentes aspectos da pesquisa (objetivos, referencial teórico, metodologia, análises, conclusões). (2017, p.4).

Neste sentido, propomos, após uma necessária retomada, mesmo que introdutória, da história, dos conceitos e das perspectivas filosóficas da hermenêutica, ou seja, uma breve discussão baseada da obra habermasiana *“Consciência Moral e Agir Comunicativo”*, publicada no Brasil em 1989. Mais especificamente, vamos nos concentrar na análise da seção “2*. Ciências sociais compreensivas versus ciências sociais reconstrutivas*”, finalizando este estudo com uma análise das perspectivas da hermenêutica reconstrutiva para o avanço epistemetodológico das pesquisas qualitativas em educação.

A necessidade de um estudo dessa natureza se deve às acusações críticas que têm sido feitas à má condução das pesquisas qualitativas na educação nos últimos tempos. Enquanto boa parte da comunidade científica define a educação como "uma disciplina epistemologicamente fraca: mal definida, de fronteiras tênues, de conceitos fluidos" (CHARLOT, 2006, p. 9), Charlot a define como uma disciplina que vai "além de um simples espaço de circulação e mestiçagem" (2006, p.10) de conhecimentos e saberes de diversas áreas do conhecimento. Ele defende sua reconstrução como "uma disciplina que tivesse uma especificidade mais forte, com seus próprios conceitos e, eventualmente, métodos específicos de pesquisa" (2006, p.10). Desafio que precisa ser enfrentado pelos pesquisadores da área da educação pela via de uma comunicação intersubjetiva comprometida.

Diversidade e/ou fragilidade epistemetodológica que tem resultado num contexto universitário no qual "as pesquisas da área da educação não resistem a uma crítica que questione a relevância dos seus objetos e/ou a adequação e o rigor dos seus métodos" (GOERGEN, 2012, p. 115). Diversidade que, por outro lado, para Charlot, pode expressar uma riqueza, mas que ao mesmo tempo requer "que cada forma de rigor obedeça a regras e deva ser controlada por uma comunidade científica" (2006, p. 11).

É preciso considerar, ainda, segundo Dalbosco, "a predominância irrefletida do empírico e a fragilidade teórica" (2014, p. 1034) presentes nas pesquisas educacionais, repondo:

> Na agenda da pesquisa educacional o problema da formação de uma cultura epistemológica compatível com as exigências das sociedades contemporâneas, plurais e complexas. Tal cultura precisa amparar-se então em um amplo conceito de razão, falibilista e encarnado social e historicamente, que seja capaz de problematizar o sentido reduzido da noção de experiência humana (2014, p. 1034).

Fragilidade teórica que também é apontada por Mainardes (2017) ao analisar 140 artigos da área de políticas educacionais, publicados entre 2010 e 2012. Segundo o autor, "O problema central não é a ausência de teoria, mas uma articulação frágil entre a teoria adotada como fundamento e as análises realizadas (pouca integração entre teoria e dados)" (2017, p. 16).

Nesse sentido, o estudo aqui desenvolvido está circunscrito numa pesquisa bibliográfica, dada sua capacidade de fornecer um volume significativo de elementos para a realização de um estudo hermenêutico aprofundado e abrangente. Gil, para tal, define que a pesquisa bibliográfica é:

> Desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos. Embora em quase todos os estudos seja exigido algum tipo de trabalho dessa natureza, há pesquisas desenvolvidas exclusivamente a partir de fontes bibliográficas. Boa parte dos estudos exploratórios pode ser definida como pesquisas bibliográficas. As pesquisas sobre ideologias, bem como aquelas que se propõem à análise das diversas

> posições acerca de um problema, também costumam ser desenvolvidas quase exclusivamente mediante fontes bibliográficas. A principal vantagem da pesquisa bibliográfica reside no fato de permitir ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente (2002, p. 44-45).

Ao refletir sobre as abordagens de pesquisa, é possível incluir este estudo no campo de uma pesquisa hermenêutica reconstrutiva que, alicerçada na perspectiva da teoria do agir comunicativo de Habermas (1989), pretende realizar um estudo sobre a história, os conceitos e as perspectivas da hermenêutica reconstrutiva para o avanço epistemetodológico das pesquisa qualitativas em educação. Abordagem de pesquisa que, segundo Devechi e Trevisan, pode “contribuir, desse modo, para instaurar, num ambiente sobrecarregado de conflitos, o giro em direção à busca de determinados acordos ou consensos” (2010, p. 160).

2 I HERMENÊUTICA: BREVE HISTÓRIA, CONCEITOS E PERSPECTIVAS FILOSÓFICAS

A palavra hermenêutica tem sua origem etimológica na palavra grega *hermeios* que se referia ao sacerdote do templo de Delfos e que, na mitologia grega, simbolizava o deus Hermes - intérprete e sobrenatural, descobridor da linguagem e da escrita, aquele que era capaz de decifrar o incompreensível e de transformá-lo em algo inteligível para a mente humana. Na antiguidade grega, no entanto, a hermenêutica clássica estava relacionada à gramática, à retórica e à dialética, circunscrita numa interpretação alegórica ou mística e presente na conciliação entre a tradição dos mitos e a consciência filosófica esclarecida.

Conhecida como a arte da interpretação (*ars interpretandi*), a hermenêutica, já no período medievo, com Santo Agostinho, reivindicava pela primeira vez sua universalidade ao relacionar a linguagem à interpretação alegórica das sagradas escrituras, ou seja, se transforma numa exegese bíblica. Processo que envolvia uma imersão no universo existencial e do autoconhecimento. Ocasião na qual ela começou a ser utilizada por cristãos, judeus e islâmicos – surgia, assim, a hermenêutica teológica.

Com sua ascensão a partir do período histórico em que a tradição entrava em crise, mais especificamente, a partir da época da Reforma Protestante, vários filósofos começaram a surgir obstinados a estudar a hermenêutica e ela passou a ser utilizada para além da interpretação das sagradas escrituras, sendo incorporada no âmbito do direito, na interpretação do Corpus iuris canonici na jurisprudência – surgia a hermenêutica jurídica.

Um dos principais filósofos responsáveis pela introdução da hermenêutica no direito foi Schleiermacher. Ele defendia o aprofundamento dos fundamentos de uma hermenêutica universal e o firmamento de um sistema científico com base hermenêutica capaz de interpretar não apenas textos, mas também povos e culturas. Momento em que surge, com Dilthey, o movimento por uma psicologia compreensiva em contraposição à psicologia

experimental - que mais tarde originaria a filosofia existencial. Ele transcendeu os estudos de Schleiermacher propondo o procedimento hermenêutico como um método para as ciências humanas. Nesta perspectiva, Dilthey defendia a ideia de que: "a explanação científica da natureza precisava ser complementada com uma teoria de como o mundo nos é dado através de práticas simbolicamente mediadas. E essa teoria, sustentava o autor, deveria ser o objeto da filosofia das humanidades" (BATISTA, 2012, p. 105).

Heidegger, em resposta, propõe uma virada ontológica com a "*Ontologia – Hermenêutica da Faticidade*", que faz uma oposição à visão metodológica da hermenêutica de Schleiermacher e Dilthey. Para ele o entendimento é um modo de ser, que transcende o procedimento de reflexão crítica, quando a interpretação advém da consciência reflexiva. Segundo Batista: "O entendimento, para Heidegger, precede a interpretação, é intuitivo e pré-reflexivo. A ideia de verdade, neste sentido, surge como um acordo entre o meu julgamento e o mundo, considerando, pois, meus pressupostos" (2012, p. 106).

Em seus escritos, à luz de Platão, Heidegger afirma que na hermenêutica: "o que se vê nas palavras, e o que os intérpretes comunicam, não é uma concepção teórica, porém vontade, desejo e, além disso, ser, existência. Logo, a hermenêutica é a notificação do ser de um ente em seu ser em relação a outro ser, ao eu" (2000, p. 28). Já, à luz de Aristóteles, Heidegger ressalta que na hermenêutica: "o ente enquanto vivente necessita da língua para saborear tanto como para conversar a respeito da lida com as coisas" (2000, p. 28). A hermenêutica visaria, para tal, segundo Heidegger, desocultar e esclarecer o que antes estava oculto e incognoscível. Ela, num pressuposto de historicidade, propõe a interpretação da instância memorial da existência. Heidegger, embasado em Nietzsche, sugere a dúvida aos enunciados da autoconsciência, momento no qual a interpretação adquire uma significação ontológica.

No século XX, por sua vez, a historicidade deixa de evocar os fantasmas do relativismo histórico e a filosofia passa a buscar sua consolidação enquanto ciência de rigor. A historicidade passa a ser fundamental para o conhecimento da verdade. Período a partir do qual a interpretação das sagradas escrituras vive a expressão máxima da autocompreensão, pela teoria da inspiração, influenciando assim, o sentido querigmático. Já no âmbito do direito, é possível perceber que a hermenêutica se torna uma disciplina subsidiária da dogmática jurídica, auxiliando no chamado esclarecimento histórico que favorece o trabalho tanto do judiciário, quanto do legislativo.

Gadamer, no mesmo século, em seu livro "*Verdade e Método I*", propõe uma hermenêutica filosófica universal, intimamente vinculada à práxis, à enunciação, à tradução, à explicação, à interpretação e a uma oposição ao conhecimento puramente conceitual e verificável da hermenêutica enquanto método. Defende uma hermenêutica ontológica, a exemplo de seu mentor Heidegger, e salienta o papel central da linguagem que, assim como a hermenêutica, é universal. Perspectiva na qual Gadamer explica que: "A tarefa da tradução sempre tem uma certa 'liberdade'. Pressupõe a plena compreensão da língua

estrangeira e, mais do que isso, a compreensão da verdadeira intenção de sentido do que se manifestou” (2002, p. 112).

Contudo, Gadamer ressalta que só é possível a verdadeira compreensão, ou seja, a verdadeira prática hermenêutica no momento em que o ser humano é capaz de se colocar no lugar do outro. Em relação à história, defende que uma época só pode ser medida e pensada a partir de si própria, o que pressupõe, em ambos os casos, um processo de imersão no universo de significados e representações do outro e/ou da época a qual se pretende compreender. Sem deixar que as opiniões prévias do hermeneuta inviabilizem a compreensão, permitindo que elas dialoguem com as opiniões do outro e com os significados da época analisada. Diálogo que precisa ocorrer em pé de igualdade, sem que haja uma postura de superioridade ou preconceitos que impossibilitem a compreensão.

No que pese ao círculo hermenêutico, Gadamer propõe uma ruptura com a visão metodológica de Schleiermacher e Dilthey, já que segundo ele: “esse ‘círculo’ não é, em absoluto, de natureza puramente formal – seja de um ponto de vista subjetivo, seja de um ponto de vista objetivo. Ao contrário, seu espaço de jogo se dá entre o texto e aquele que o compreende” (2003a, p. 59) e isso vale para a compreensão dos povos e das culturas também. O hermeneuta é, nesse sentido o mediador entre o objeto e a totalidade, entre a parte e o todo, entre o homem e o mundo, buscando sempre “pelo ponto médio”, pelo “acordo na coisa” (TREVISAN, 2009).

Habermas, ao longo de uma década de estudos, faz significativas críticas à hermenêutica proposta por Gadamer. Uma delas diz respeito a sua pretensão de universalidade. Segundo Batista, para Habermas: “ainda que a compreensão hermenêutica seja um passo importante na compreensão, ele não pode ser o último” (2012, p. 113). Habermas, no entanto, defende a ideia de que nem tudo é compreensão, há a presença também da explicação causal à hermenêutica e, desta forma propõe a junção de uma teoria dos sistemas a uma teoria da ação – a chamada “teoria do agir comunicativo”. Habermas chama de:

> Ação comunicativa àquela forma de interação social em que os planos de ação dos vários atores são coordenados pela interação por meio de atos comunicativos, e isso usando a linguagem (ou as manifestações extraverbais correspondentes) orientadas para o entendimento (1997, p. 418, tradução própria).

Há também a crítica de Habermas em relação à importância dada à historicidade na hermenêutica por parte de Gadamer. Porém, Gadamer considera que há uma supervalorização da reflexão e da razão por parte de Habermas, que o leva a pensar que a historicidade limita a compreensão do ser humano. Em sua teoria, Habermas também realiza um paralelo entre psicanálise e teoria social – o qual recebe a crítica de Gadamer, que considera a compreensão hermenêutica diferente da compreensão analítica, quando salienta que o problema da teoria de Habermas está na sua visão da hermenêutica

enquanto método. Para Habermas, no entanto, a hermenêutica pode ser explicada como:

> Toda expressão dotada de sentido — seja um proferimento (verbal ou não verbal), um artefato qualquer como, por exemplo, um utensílio, uma instituição ou um documento — pode ser identificada, numa perspectiva bifocal, tanto como uma ocorrência observável, quanto como a objetivação inteligível de um significado. Podemos descrever, explicar ou predizer um ruído que equivalha ao proferimento vocal de uma frase falada, sem ter a menor ideia do que esse proferimento significa. Para captar (e formular) seu significado, é preciso participar de algumas ações comunicativas (reais ou imaginadas) no curso das quais se empregue de tal modo a frase mencionada que ela seja inteligível para os falantes e ouvintes e para os membros eventualmente presentes da mesma comunidade linguística (1989, p. 39-40).

Nesse sentido, é possível pensar que a contemporaneidade trouxe consigo uma clara e importante ampliação do conceito de hermenêutica que, com os avanços científicos, adquiriu o *status* de ciência. A arte da interpretação se transformou numa teoria que traz sempre implícita uma consciência metodológica. Fundamentada numa semântica geral, adquiriu um caráter lógico-filosófico, movida pelo surgimento da linguagem matemática, o que possibilitou a assunção de uma teoria geral de interpretação das linguagens simbólicas. A hermenêutica, nesta conjuntura, não apenas passa a fazer uso da lógica, como também da pós-metafísica habermasiana, aplicada ao discurso e ao pensamento, como caminho para o esclarecimento acerca da realidade e dos fenômenos humanos.

Cenário no qual acontece o surgimento de outra abordagem hermenêutica – a reconstrutiva. Tendo sido influenciada pelos estudos de Habermas, Honneth e Apel, a hermenêutica reconstrutiva tem em seu escopo as pesquisas baseadas na comunicação. Nela não basta compreender as ações linguísticas, mas também validá-las, dentro de um pressuposto de alteridade[1], já que seu foco está na relação sujeito-sujeito. Desta forma a relação da hermenêutica reconstrutiva com toda a teoria é marcada pela reconstrução. Ou seja, propõe a decomposição desta em suas partes mínimas para depois recompô-la possibilitando a adição de novos elementos, ancorada num aporte teórico mais comunicativo. Segundo Habermas reconstrução:

> Significa, em nosso contexto, que uma teoria é desmontada e recomposta de modo novo, a fim de melhor atingir a meta que ela própria se fixou: esse é o modo normal (quero dizer: normal também para os marxistas) de se comportar diante de uma teoria que, sob diversos aspectos, carece de revisão, mas cujo potencial de estímulo não chegou ainda a se esgotar (1990, p. 11).

Na hermenêutica reconstrutiva, por sua vez, não basta apenas a compreensão da realidade, mas também o reconhecimento e a validação universal desta compreensão, o que só é possível pelo viés da linguagem. Pelo consenso ou pelo acordo resultante do agir comunicativo intersubjetivo, é possível a validação do discurso. Em caso de não validação,

1 Hermann explica que: “A alteridade é um outro, do qual depende a própria identidade. O outro e o eu estão numa relação complexa em que se remetem reciprocamente. Assim, o outro não só está fora como dentro do indivíduo” (2021, p. 9).

há a possibilidade de estabelecimento de um novo acordo na coisa.

> O que uma hermenêutica reconstrutiva pode propor é que o encontro do sentido seja dado de forma radical pela linguagem utilizada ou proferida de maneira intersubjetiva, em que o ego e o alter se relacionam comunicativamente com vistas a atingir a compreensão e o entendimento visando a ação. Porém, somente o consenso não basta, é preciso ir além, no que diz respeito a que o acerto tenha respaldo na realidade, isso é, que ele seja validado não apenas pelo entendimento do outro, mas também do mundo e das práticas usuais de comunicação (TREVISAN e TREVISAN, 2021, p. 56).

Hermenêutica reconstrutiva que surge como uma perspectiva filosófica e científica para as pesquisas qualitativas da área da educação, que passam a ser orientadas por princípios de validade, dados pelo agir comunicativo intersubjetivo, e que se direcionam para o entendimento mútuo – racionalmente motivado, argumentativamente construído e eticamente estabelecido.

3 | A HERMENÊUTICA E A TRANSIÇÃO DAS CIÊNCIAS COMPREENSIVAS PARA AS RECONSTRUTIVAS

Com a virada linguística é possível evidenciar a transição de uma filosofia da consciência para uma filosofia da linguagem e a transição de uma razão monológica - presente na hermenêutica filosófica para uma razão dialógica, intersubjetiva – presente na hermenêutica reconstrutiva. Perspectiva filosófica emergente que traz implícita uma consciência metodológica e que passa a figurar no horizonte das pesquisas qualitativas da área das ciências da educação (CHARLOT, 2006). Conjuntura que denota a coexistência de pesquisas qualitativas de natureza compreensiva e pesquisas qualitativas de natureza reconstrutiva.

As pesquisas hermenêuticas reconstrutivas, neste contexto, à luz do paradigma da linguagem, se ocupam de uma relação de proferimento que serve: “(a) como expressão da intenção de um falante, (b) como expressão para o estabelecimento de uma relação interpessoal entre falante e ouvinte e (c) como expressão sobre algo no mundo” (HABERMAS, 1989, p. 40-41). Habermas, acrescenta uma quarta relação: “a relação entre um proferimento dado e o conjunto de todos os proferimentos possíveis que poderiam ser feitos na mesma língua” (1989, p. 41).

Ao invés do lugar de simples observador que interpreta os fenômenos – o intérprete, na perspectiva reconstrutiva, participa de uma comunicação intersubjetiva no universo de ocorrência destes fenômenos, pela via de uma linguagem performativa que, ao mesmo tempo, se relaciona com o mundo objetivo (das coisas), o mundo social (das normas) e o mundo subjetivo (dos afetos). Conjunção na qual Habermas conclui que a linguagem preenche três funções:

> (a) a função da reprodução cultural ou da presentificação das tradições (é nessa perspectiva que Gadamer desenvolve sua hermenêutica filosófica), (b)

> a função da integração social ou da coordenação dos planos de diferentes atores na interação social (é nessa perspectiva que desenvolvi uma teoria do agir comunicativo), e (c) a função da socialização da interpretação cultural das necessidades (é nessa perspectiva que G.H. Mead projetou sua psicologia social) (1989, p. 41).

A atitude performativa da linguagem reúne uma atitude objetivante (terceira pessoa), uma atitude em conformidade com as regras (segunda pessoa) e uma atitude expressiva (primeira pessoa), favorece uma orientação intersubjetiva para pretensões de validade, as quais são citadas por Habermas: "verdade, correção normativa e sinceridade" (1989, p. 42). Ele acrescenta, mais tarde, a pretensão de universalidade.

O autor, a partir disso, diferencia a posição daqueles que, como observadores, apenas dizem como as coisas se passam (os cientistas) e daqueles que, enquanto participantes, buscam compreender o que lhes está sendo dito (os intérpretes), trazendo à luz outra dimensão hermenêutica da investigação. Neste sentido, o intérprete é aquele que renuncia qualquer posição a priori de superioridade em relação aos demais, porque na medida em que está envolvido no diálogo, é corresponsável pela busca de validez do discurso que está sendo proferido. É também aquele que precisa livrar-se de uma interpretação radicalmente dependente do contexto e abrir-se para as suposições e práticas emergentes do agir comunicativo. O intérprete é ainda aquele que é capaz de interpretar os proferimentos não-descritivos e as pretensões de validez não-cognitivas do cotidiano, por meio de pretensões de validez adicionais, que possibilitam que sua interpretação convenha a, seja adequada a e que explicite os significados que precisam ser traduzidos em meio à argumentação orientada a consensos racionalmente motivados.

> Em suma, toda ciência que admite as objetivações de significado como parte de seu domínio de objetos tem que se ocupar das conseqüências metodológicas do papel de participante assumido pelo intérprete, que não "dá" significado às coisas observadas, mas que tem, sim, que explicitar o significado "dado" de objetivações que só podem ser compreendidas a partir de processos de comunicação. Essas conseqüências ameaçam justamente aquela independência do contexto e aquela neutralidade axiológica que parecem ser necessárias para a objetividade do saber teórico (HABERMAS, 1989, p. 44).

Em meio às discussões sobre as ciências compreensivas e as ciências reconstrutivas, Habermas identifica três tendências científicas: o objetivismo hermenêutico – de uma neutralidade axiológica metafísica que se demonstra inalcançável; a hermenêutica radical – que, por sua natureza monológica, pode recair na perdição metafísica dos relativismos e o reconstrutivismo hermenêutico – que se propõe à construção de saberes objetivos e teóricos que carecem de justificações, as quais se dão por meio de um entendimento mútuo.

No reconstrutivismo hermenêutico o intérprete lança mão de uma racionalidade comunicativa para interpretar os textos, buscando compreender as pretensões de validade

neles presentes. Trazendo à baila novas asserções que, através de uma comunicação intersubjetiva com outros autores clássicos e contemporâneos, objetivam o avanço do saber científico, alicerçado em novas pretensões de validade. Processo que sugere em certo grau alguma intuição fundamental dos participantes do diálogo, sobretudo do intérprete.

> Mas a intuição fundamental de todo falante competente — que suas pretensões à verdade, à correção normativa e à veracidade devem ser universais, isto é, em condições apropriadas, aceitáveis por todos — dá ensejo, de qualquer modo, a lançar um rápido olhar à análise formal-pragmática, que se concentra nas condições universais e necessárias da validade de proferimentos e operações simbólicos. Estou pensando aqui nas reconstruções racionais do know-how de sujeitos capazes de falar e agir, que estimamos capazes de produzir proferimentos válidos e que se estimam capazes eles próprios, pelo menos intuitivamente, de distinguir entre expressões válidas e não-válidas (HABERMAS, 1989, p. 47-48).

A interpretação na ciência reconstrutiva, para Habermas, se desprende da pretensão arrogante de fundamentação última e assume um status hipotético, que comunicativamente se demonstra coerente à sua época e que expressa um entendimento mútuo, argumentativamente construído, racionalmente motivado e eticamente estabelecido.

4 I PERSPECTIVAS DA HERMENÊUTICA RECONSTRUTIVA PARA O AVANÇO EPISTEMETODOLÓGICO DAS PESQUISAS QUALITATIVAS EM EDUCAÇÃO

A hermenêutica reconstrutiva se move como uma abordagem filosófica com desdobramentos metodológicos voltada para a articulação da diversidade epistemetodológica pela via da linguagem – do agir comunicativo, orientado a consensos argumentativamente e eticamente estabelecidos, racionalmente motivados e discursivamente válidos, que, por sua vez, se direcionam ao reconhecido entendimento mútuo e para o bem comum. Perspectiva na qual Habermas explicita que:

> No caso de processos de entendimento mútuo linguísticos, os atores erguem com seus atos de fala, ao se entenderem uns com os outros sobre algo, pretensões de validez, mais precisamente, pretensões de verdade, pretensões de correção e pretensões de sinceridade, conforme se refiram a algo no mundo objetivo (enquanto totalidade dos estados de coisas existentes), a algo no mundo social comum (enquanto totalidade das relações interpessoais legitimamente reguladas de um grupo social) ou a algo no mundo subjetivo próprio (enquanto totalidade das vivências a que têm acesso privilegiado). Enquanto que no agir estratégico um atua sobre o outro para ensejar a continuação desejada de uma interação, no agir comunicativo um é motivado racionalmente pelo outro para uma ação de adesão — e isso em virtude do efeito ilocucionário de comprometimento que a oferta de um ato de fala suscita (1989, p.79).

Ao desmontar o conhecimento, as teorias, os textos e os próprios discursos em partes menores e depois recompô-los sob bases mais comunicativas, intersubjetivas, que aliam a tradição de autores clássicos às perspectivas teóricas modernas e/ou

contemporâneas e estes, ao mundo vivido, a hermenêutica reconstrutiva favorece, no campo das pesquisas qualitativas em educação, a reconstrução epistemetodológica das ciências da educação. Lembrando que, como afirma Avelar, não podemos interpretar: "o mundo, criar significado sobre o mundo, utilizando uma teoria ou posição epistemológica, porque o mundo é persistentemente mais complexo e difícil do que aquilo que se pode entender com o simples uso de uma posição, adotando um posicionamento" (2016, p. 4).

Perspectiva filosófica que, por sua natureza comunicativa, sugere um rompimento com o binômio teoria-prática que tem redundado, em sua expressão máxima, nas perdições metafísicas e reconstrói, em contrapartida, a indissociabilidade entre ambas - sem a qual a pesquisa qualitativa em educação perde sua razão de ser, num mundo linguisticamente mediado. Embora, caiba destacar que haja, dada a natureza epistemetodológica de cada pesquisa, uma preponderância de aspectos práticos ou teóricos, sem que com isso se perca a indissociabilidade destes elementos na pesquisa. Conjuntura teórico-prática das pesquisas que tem promovido, historicamente, uma ampla e permanente discussão no âmbito universitário entre aqueles que: "defendem uma universidade menos comprometida com os problemas concretos e mais voltada para as questões mais gerais, abstratas e básicas, são acusados de utopistas e alienados" (GOERGEN, 2012, p. 118) e aqueles que: "defendem uma universidade compromissada, são chamados de cegos e imediatistas, sem visão das questões mais profundas e de longo alcance que se escondem por detrás das aparências concretas" (GOERGEN, 2012, p. 118). Dilema que expressa, segundo Trevisan, a racionalidade:

> De nosso sistema de crenças e valores, ou seja, a racionalidade ocidental, que dividiu o mundo em aparência e essência, corpo e alma, normativo e vivido, teoria e prática e demais binômios aparentemente irreconciliáveis, é baseada na suposição de um mundo mais permanente por detrás de um mundo mutável e aparente (2011, p. 197).

Contudo, um exemplo de giro epistemetodológico no sentido contrário da manutenção do binômio teoria-prática é o da teoria do agir comunicativo de Habermas (1989), que embasa a hermenêutica reconstrutiva, a qual: "é ilustrativa da característica adquirida pela teoria no contexto moderno, uma vez que ela se autocompreende inserida no universo da ação, não havendo distanciamento entre uma instância e outra do processo" (TREVISAN, 2011, p. 206). Ou seja, é uma teoria que concebe o mundo do ponto de vista da linguagem, na qual teoria e prática são elementos indissociáveis de um mesmo processo comunicativo, que, pautado em pressupostos de validez e ética discursiva, se direciona ao entendimento mútuo e ao bem comum.

Reconstrutivismo hermenêutico que, ainda, por sua potencialidade de reconstrução epistemetodológica, contribui contundentemente para a qualidade das pesquisas qualitativas em educação, indo ao encontro do que Goergen denomina como pesquisa de boa qualidade, que é: "aquela cientificamente competente, criativa e socialmente relevante. Dela esperam-

se resultados confiáveis que contribuam para a ampliação dos conhecimentos e a abertura de novos caminhos para a interpretação da realidade e a solução de problemas" (2012, p. 115). Nessa linha de raciocínio Trevisan e Trevisan reconhecem a potencialidade da hermenêutica reconstrutiva, a qual, segundo eles, favorece a avaliação de:

> Outras teorias ou então quaisquer outros discursos, no sentido de perceber se este proferimento, por exemplo, se pauta numa linguagem monológica, solipsista ou se passou por uma avaliação e concordância dos pares. Se essa teoria ou discurso encontra eco na realidade, ou é uma construção simplesmente idealista ou que alimenta dualismos (2021, p. 57).

Por fim, concluímos a discussão, aqui proposta, sobre as perspectivas da hermenêutica reconstrutiva para o avanço epistemetodológico das pesquisas qualitativas em educação, salientando que a qualidade da pesquisa qualitativa em educação poderá ser alcançada se houver uma imersão dos intérpretes no universo semântico e na racionalidade contida nos fenômenos estudados, como partícipes daquela comunidade linguística, cultura e meio socioempírico, que ética e politicamente assumem, com os demais participantes do discurso, um compromisso de corresponsabilidade frente aos acordos estabelecidos. Agir comunicativo que precisa estar ancorado num permanente pressuposto de alteridade - reconhecimento do outro, sem o qual perdemos de vista a razão de ser da educação e nos perdemos, enquanto sujeitos e sociedade, no abismo da reificação – do "esquecimento do reconhecimento" (HONNETH, 2008, p. 76) do outro. Reificação que, no âmbito das ciências da educação, se materializa, de um lado, no não reconhecimento do outro do discurso pela dicotomização teórico-prática e, de outro, na incapacidade de estabelecer uma reconhecida comunicação intersubjetiva entre os pares – ocorrências que prejudicam profundamente o avanço epistemetodológico das pesquisas qualitativas em educação.

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após uma retomada da história, conceitos e perspectivas filosóficas da hermenêutica e do contexto de transição das ciências compreensivas para as reconstrutivas, propusemos uma discussão, partindo da teoria do agir comunicativo de Habermas (1989), sobre as perspectivas da hermenêutica reconstrutiva para o avanço epistemetodológico das pesquisas qualitativas em educação.

Com autores como Charlot (2006), Goergen (2012), Dalbosco (2014) e Mainardes (2017) pudemos evidenciar importantes críticas sobre o desenho das pesquisas qualitativas em educação, às quais têm colocado as ciências da educação num lugar de grande mestiçagem de diversas áreas do conhecimento. Diversidade que, no campo científico, pode ser interpretada como uma fragilidade epistemetodológica, que pode, por sua vez, nos levar a cair em aporias metafísicas. Contudo, por outro lado, há de se considerar que tal diversidade também compõe uma potencialidade das pesquisas educativas. Momento

em que a hermenêutica reconstrutiva surge como uma perspectiva filosófica, de contornos metodológicos, que pode auxiliar na desmontagem e rearticulação destes conhecimentos e saberes, sob bases mais comunicativas, aliando a tradição de autores clássicos às perspectivas teóricas modernas e/ou contemporâneas e estes, ao mundo vivido.

Reconstrutivismo hermenêutico que possibilita, pela via da alteridade, uma proposta de ruptura do binômio teoria-prática (TREVISAN, 2011), ainda presente no contexto epistemetodológico das pesquisas qualitativas em educação, reconstruindo sua indissociabilidade num mundo linguisticamente mediado. Reconstrução epistemetodológica que necessita de intérpretes que assumam, com os demais participantes do discurso, através do reconhecimento intersubjetivo, um compromisso ético e político de corresponsabilidade frente aos acordos argumentativamente e eticamente estabelecidos, racionalmente motivados e discursivamente válidos, que, por sua vez, se direcionam ao reconhecido entendimento mútuo e para o bem comum.

REFERÊNCIAS

AVELAR, Marina. Entrevista com Stephen Ball: Uma Análise de sua Contribuição para a Pesquisa em Política Educacional. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, v. 24, n. 24, p. 1-18, 2016.

BATISTA, Micheline. Hermenêutica Filosófica e o debate Gadamer-Habermas. **Crítica e Sociedade: revista de cultura política.** v.2, n.1, p. 101-118, jan./jun., 2012.

CHARLOT, Bernard. A pesquisa educacional entre conhecimentos, políticas e práticas: especificidades e desafios de uma área de saber. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11, n. 31, jan./abr., 2006.

DALBOSCO, Cláudio. Pesquisa educacional e experiência humana na perspectiva hermenêutica. **Cadernos de Pesquisa.** v.44, n.154, p.1028-1051 out./dez. 2014.

DEVECHI, Catia e TREVISAN, Amarildo Luiz. Sobre a proximidade do senso comum das pesquisas qualitativas em educação: decadência ou déficit teórico. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 43, p. 148-161, 2010.

GADAMER, Hans-Georg. **Verdade e Método II: Complementos e Índice**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

GADAMER, Hans-Georg. Esboços fundamentais de uma hermenêutica. In: GADAMER, H.G. **O problema da consciência histórica**. p. 57-71. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2003a.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GOERGEN, Pedro. A divulgação da pesquisa educacional. **Em Aberto**, Brasília, v. 25, n. 87, p.113-127, jan./jun. 2012.

HABERMAS, Jürgen. **Consciência Moral e Agir Comunicativo**. Trad. Guido Almeida. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1989.

HABERMAS, Jürgen. **Para a reconstrução do materialismo histórico**. São Paulo: Ed. Brasiliense, 1990.

HABERMAS, Jürgen. **Teoría de la Acción Comunicativa**: complementos y estudios previos. Madrid: Cátedra, 1997.

HEIDEGGER, Martin. **Ontologia – Hermenéutica de la Facticidad**. Madri: Editora Alianza, 2000.

HERMANN, Nadja. **Habermas e a filosofia da educação.** Disponível em: <https://www2.unifap.br/borges/files/2011/02/Habermas-e-a-Filosofia-da-Educa%c3%a7%c3%a3o.pdf>. Acesso em: 03 Nov. 2021.

HONNETH, Axel. Observações sobre a reificação. **Civitas - Revista de Ciências Sociais**, Porto Alegre, v. 8, n. 1, p. 68-79, jan./ abr., 2008.

MAINARDES, Jefferson. A pesquisa sobre política educacional no Brasil: análise de aspectos teórico-epistemológicos. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n.33, p. 1- 25, 2017.

TREVISAN, Amarildo Luiz. **Formação ou reificação?** A educação entre o mesmo e o outro. Anais da 32ª Reunião da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação. Caxambu, 2009.

TREVISAN, Amarildo Luiz. Filosofia da Educação e formação de professores no velho dilema entre teoria e prática. **Educar em Revista**, n. 42, p. 195-212, out./dez., 2011.

TREVISAN, Amarildo Luiz e TREVISAN, Neiva Vieira. **Metodologia de Pesquisa I.** 1. ed. Universidade Federal de Santa Maria. Santa Maria, 2021.

CAPÍTULO 5

O PENSAMENTO DE GRAMSCI E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

Data de aceite: 02/05/2022

Marcos Fernando do Nascimento
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão/ Campus Bacabal – Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica-PROFEPT na Instituição Vinculada IFMA/MTC

Orlando Cantuário de Assunção Filho
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará/ Campus Camocim– Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica-PROFEPT na Instituição Vinculada IFMA/MTC

RESUMO: As contribuições do pensamento de Antônio Gramsci influenciaram a Educação Profissional e Tecnológica, as categorias de “intelectual orgânico” e “Estado ampliado” foram repristinadas na década de 80 e mudaram completamente a ação docente no capitalismo tardio brasileiro. Por meio de uma pesquisa de cunho bibliográfico, pontuaremos a proposta pedagógica de Gramsci na concepção de uma *filosofia da práxis* para a construção de uma escola unitária “desinteressada” comprometida com a classe operária para a formação de dirigentes, e, como esses pensamentos foram influenciaram no Brasil conquistas sociais, intelectuais e educativas.

PALAVRAS-CHAVE: Pedagogia da Práxis. Sociedade Civil, Hegemonia. Politecnia. Dialética

GRAMSCI’S THOUGHT AND ITS CONTRIBUTIONS FOR PROFESSIONAL AND TECHNOLOGICAL EDUCATION

ABSTRACT: The contributions of Antônio Gramsci’s thought influenced Vocational and Technological Education, the categories of “organic intellectual” and “Extended State” were reinstated in the 1980s and completely changed the teaching action in late Brazilian capitalism. Through a bibliographic research, we will point out Gramsci’s pedagogical proposal in the conception of a philosophy of praxis for the construction of a “disinterested” unitary school committed to the working class for the formation of leaders, and, how these thoughts were influenced in Brazil social, intellectual and educational achievements.

KEYWORDS: Praxis Pedagogy. Civil Society, Hegemony. Polytechnic. Dialectic.

1 I INTRODUÇÃO

Antônio Gramsci (1891-1937) um dos maiores pensadores do final do século XIX e início do século XX, nasceu em Ales, Sardenha, Itália. Da numerosa família de sete filhos, esse brilhante teórico italiano superou a deformidade na coluna, as dores e a pobreza pela sua capacidade intelectual, o que lhe rendeu uma cadeira para estudar Literatura na Universidade de Turim. Foi jornalista, ativista político e o mais importante intelectual e fundador do Partido Comunista Italiano, influências herdadas dos políticos, filósofos e socialistas de Turim.

Apesar do ostracismo vivenciado na

pele, praticado por sua pátria mãe e concidadãos, as ideias de Gramsci revolucionaram a história e as ações do mundo dito "*moderno*" e continuam a influenciar a economia, as ciências sociais, o direito e até mesmo as relações diplomáticas atuais. De tal feita que não seriam diferentes com a educação, em singular analise aqui, a educação profissional e tecnológica no Brasil.

Destarte, traçamos como finalidade deste artigo abordar alguns conceitos importantes no pensamento desse autor como o de "intelectual orgânico", "Hegemonia" e "Escola Unitária", apontando os reflexos na educação profissional e tecnológica no Brasil e as conquistas educacionais alcançadas. Os subsídios partirão das seguintes questões norteadoras: quais contribuições o pensamento de Gramsci trouxe para educação profissional e tecnológica? E como suas ideias impulsionaram movimentos de lutas e resistências contra hegemônicas na educação profissional no Brasil?

Durante o percurso da leitura levantaremos reflexões sobre o pensamento do autor, elegendo algumas categorias que embasam nossa proposta e respondem as questões trazidas, bem como será apresentado um recorte da pedagogia gramsciana contextualizando com o conceito a filosofia da práxis e as Influências teórico metodológicas de Gramsci na educação profissional e tecnológica no Brasil.

2 | O PENSAMENTO DE GRAMSCI

Gramsci menciona nas "*Lettere dal Carcere*" (Cartas do Cárcere) de 1965, escrever um projeto novo, algo que perdurasse para sempre tendo o conhecimento como um fim em si mesmo, e reúne, diversas temáticas a refletir, dividido em dois projetos de escrita, o primeiro repousa em torno do poder que a cultura dominante exerce em toda sociedade e a história dos intelectuais italianos.

A segunda parte do seu desejo epistolar aparece na carta, de 15 de dezembro de 1930, dirigida a mesma pessoa, Tatiana, sua cunhada, ele prossegue relatando seu plano literário sobre o pensamento desinteressado, sua existência e um ultimato psicológico impossível de superar,

> toda a minha formação intelectual foi de natureza polémica; incluindo o pensamento "de maneira interessada" me parece difícil, isto é, o conhecimento pelo conhecimento. Alguma vez, mas raramente, acontece que eu me perco em uma determinada ordem de reflexões e que encontro, por assim dizer, o interesse nas coisas em si, para dedicar me à sua análise. Normalmente, é necessário para mim situar-me num ponto de vista dialógico ou dialético; de outra maneira não sinto qualquer estímulo intelectual. Como isso lhe disse uma vez, não gosto de atirar pedras à toa; quero escutar um interlocutor ou um adversário em concreto; mesmo nas relações familiares quero dialogar (GRAMSCI, 2011, p. 226).

As cartas nos denunciam a gênesis das análises que viriam em seguida nos escritos de Gramsci sobre a análises da hegemonia, a ação dos intelectuais na sociedade e o nexo

indissociável entre política e educação. Para ele, a organização da cultura necessariamente está ligada ao poder dominante de forma orgânica e pré-ordenada, assim, o trabalho intelectual é definido pelo papel que exerce na sociedade de forma consciente, técnica e politicamente a serviço do grupo dominante.

Para Monasta,

> Gramsci define a história dos intelectuais como o processo de "formação do espírito público". Escreve que os diferentes temas do seu projeto possuem em comum o "espírito popular criador", isto é, a forma pela qual a hegemonia de um determinado grupo social aumenta, desde o núcleo inicial até sua organização política (MONASTA, 2010, p.16).

Por isso, na ideia central de Gramsci toda sociedade cria o seu intelectual orgânico em camadas sociais para representar a sua classe, que nas palavras dele "lhe dão homogeneidade e consciência da própria função" de "especialista" social e político, assim,

> [...] os intelectuais "orgânicos", que cada nova classe cria consigo e elabora em seu desenvolvimento progressivo, são, no mais das vezes, "especializações" de aspectos parciais da atividade primitiva do tipo social novo que a nova classe deu à luz (GRAMSCI, 1982, p.4).

Gramsci nos apresenta algumas categorias de "intelectuais" que por sua capacidade de organização social, técnica e política exercem a função orgânica de especialista e lideram sua classe, como é o caso dos "empresários", dos "médicos" por lutarem contra a morte e as doenças, dos eclesiásticos, a qual ele classifica como "típica", "tradicional" e que inclusive, exerceu por séculos o monopólio do conhecimento, da Filosofia e ciência da época, equiparava-se a aristocracia fundiária com quem dividia os privilégios estatais (idem).

Desta maneira percebemos que as "camadas de intelectuais" variam conforme o peso que elas desempenham na sociedade, Gramsci, acreditava que todos os homens são intelectuais, mas alguns não exerciam socialmente a sua função intelectual e o que os diferencia é justamente o "peso" do trabalho que ele oferta para a sociedade, em grau de importância, ideológica, técnica ou política. Como salienta Monasta, (2010, p. 21) "não existe atividade humana da qual se possa excluir absolutamente alguma participação intelectual: não é possível separar *o homo faber do homo sapiens*".

Existem muitos "intelectuais" na sociedade, inclusive aqueles que acreditam representar-se e exercer uma autonomia que os torna independente da ideologia dominante, seria "utópico" salienta Gramsci, já que cada grupamento social

> [...] "essencial", contudo, surgindo na história a partir da estrutura econômica anterior e como expressão do desenvolvimento desta estrutura, encontrou pelo menos na história que se desenrolou até aos nossos dias categorias intelectuais preexistentes, as quais apareciam, aliás, como representantes de uma continuidade histórica que não fora interrompida nem mesmo pelas mais complicadas e radicais modificações das formas sociais e políticas (GRAMSCI, 1982, p.5).

Assim, o novo intelectual orgânico, como bem nos chama atenção Gramsci não é o que se pauta na "eloquência", mas sim aquele que demonstra "envolvimento com a vida prática" de sua classe de maneira orgânica, dando-lhe prestigio, respeito, consenso social (Id.). Do mesmo modo que não é possível encontrar um critério unitário para as variadas atividades e intelectuais, pois segundo ele recairia em "erro metodológico" por ser essencialmente necessário evidenciar o inteiro sistema de relações em que tais atividades intelectuais se encontram. O empresário, por exemplo, tem sua figura social determinada não pelas qualificações teóricas, mas pela sua posição na indústria, ou seja, pelas relações sociais gerais que a caracterizam.

Admite que a atividade intelectual pode ser diferenciada em graus de diferença qualitativa, de um lado os criadores da ciência, filosofia e arte e de outro os administradores e divulgadores delas. No mundo moderno a categoria de intelectuais amplia-se justificada na necessidade social e política do grupo dominante, gerando o "trabalho improdutivo" justamente porque esses intelectuais exploram somente a sua posição social. Diferente da posição dos intelectuais urbano e rural, este, tradicional e ligado a massa camponesa, vivendo em cidades não elaboradas pelo sistema capitalista; aquela, subalternos que crescem com a indústria e mediam a massa industrial com os empresários, (id.).

Logo porque como ele mesmo afirma, a relação dos intelectuais com o mundo do trabalho não é mediata, mas é "mediatizada" pelo conjunto das superestruturas que os intelectuais são comissários. Nesse esboço ideológico a superestrutura a que Gramsci chamou de "sociedade civil" e "sociedade política ou Estado[1]", compõem o núcleo da "hegemonia" do grupo dominante, funções que se tornam precípuas na organização e coerção para o consenso espontâneo das massas e monopólio da violência pelo Estado aos grupos adversos.

> [...] a hegemonia é uma relação ativa, cambiante, evidenciando os conflitos sociais, os modos de pensar e agir que se expressam na vivência política; conforme se desenvolvem e se inter-relacionam as forças em luta, tem-se o

1 Norberto Bobbio, (1982) nos apresenta a teoria do estado em Gramsci como a teoria capaz de desmantelar o Estado opressor e repressivo, que teve como ponto mais alto com Hegel no momento em que representa sua positividade e institucionalização regulatória das relações sociais. Se Marx e Engels foram os pensadores que desmistificaram esse caráter repressivo e burguês do Estado e colocam a *sociedade civil* na infraestrutura, ou por assim dizer, o local das produções econômicas, Gramsci como seu sucessor direto, pertence a nova história, onde o Estado não é mais um fim em si mesmo e como aparelho de dominação e violência precisa ser superado e transformado numa sociedade sem classes – a ideia de um Estado Ampliado em Gramsci, o qual aponta para uma alargamento da face ética e democrática do Estado, já que a sua natureza repressiva ao longo do tempo foi dando lugar a novas formas de articulação políticas, coerção, consenso e hegemonia. Por sua vez, Gramsci, (2001) percebeu que o "Estado não era apenas uma robusta cadeia de fortalezas e camadas", mas capaz de reconfigurar-se na superestrutura alargando a compreensão das relações políticas na sociedade. Ele também chama atenção pra o conflito de conceitos de Estado-classe e Sociedade-regulada e para que haja uma transição para o socialismo, não pode existir o "Estado como aparelho de classes" e por conseguinte "sociedade regulada". Faz ainda observações sobre a emergência dos organismos de atuação política na sociedade, ou os "aparelhos privados da hegemonia" como os sindicatos, a escola, a igreja entre outros, que se afastam, segundo ele, materialmente do Estado coercitivo, porque nesses espaços, coletivamente são difundidas ideologias, onde sujeitos serão formados voluntariamente e sem coerção. É justamente o local de consenso e hegemonia, e, esses mesmos sujeitos compõem a *sociedade civil*. É nela que Gramsci apoia a sua tese de Estado Ampliado, convicto que, *sociedade civil* e *Estado Ampliado* estão estreitamente ligados, o que se apresenta como o aporte material das contestações sociais pela hegemonia, ou seja, o Estado não pode mais só impor direções coercitivamente, porque há disputas dialéticas por hegemonias entre sociedade civil e sociedade política.

> fortalecimento das relações de domínio, o equilíbrio entre coerção e consenso ou a ampliação da participação política e da organização da sociedade civil. (SCHLESENER, 2001, p. 19).

Monasta, (2010) nos puxa para uma importante distinção entre "dominar e dirigir" no uso da hegemonia cultural para alcançar a aceitação do povo.

> uma sociedade é "dirigida" por uma nova classe social "antes" que esta classe assuma o governo e a função dos intelectuais "orgânicos" é a de liderar "intelectual e moralmente" a sociedade por meio da educação e da organização da cultura, e não por meio dos tradicionais métodos de coação jurídica e policial (MONASTA, 2010, p. 23-4).

Notoriamente, a discussão sobre intelectual orgânico se amplia, uma vez que,

> Gramsci estabeleceu uma relação dialética entre estrutura e superestrutura e pressupõem a existência de fenômenos superestruturais necessários à estrutura. Assim, elevou o conceito de superestrutura desenvolvido por Marx e diferenciou-se deste quando considerou as relações ideológicas e culturais mais importantes do que as relações de produção (NASCIMENTO e SBARDELOTTO, 2008, p. 278).

Como ele mesmo afirma, nesse viés é possível aproximar-se da realidade pois a superestrutura "é o complexo das relações ideológicas e culturais, a vida espiritual e intelectual, e a expressão política dessas relações e torna-se o centro da análise". (CARNOY, 1994, p. 93).

Gramsci ao entender a hegemonia, não a descarta, mas a concebe como necessária à transformação social do homem. A luta por uma nova hegemonia é também uma luta por uma nova forma de pensar (FORTUNATO, 2009, p.5). Eis o momento em que ele acrescenta o conceito de "contra hegemonia" ou "crise da hegemonia" quando justamente as classes não reconhecem mais os seus líderes e afastam-se dos partidos políticos.

> A compreensão crítica de si mesmo é obtida, portanto, através de uma luta de "hegemonias" políticas, de direções contrastantes, primeiro no campo da ética, depois no da política, atingindo, finalmente, uma elaboração superior da própria concepção do real. A consciência de fazer parte de determinada força hegemônica (isto é, a consciência política) é a primeira fase de uma ulterior e progressiva autoconsciência, na qual teoria e prática finalmente se unificam, (MONASTA, 2010, p 80-81).

Gramsci aponta para uma "guerra de posição[2]" ou guerra ideológica e de convencimento, com vistas ao fim do *Estado* opressor e pessoalista, que é típico da sociedade burguesa, o que é diferente da ideia de fim da existência do Estado ou "Contrato Social[3]" porque assim só restaria a barbárie e o estado de natureza. A contrária sensu,

2 Gramsci, (2001) acredita esse ser o mecanismo orientador e formador das massas, ou melhor, de uma sociedade civil mais articulada. O proletariado não deveria mais só lutar por condições melhores de trabalho e de vida, ou direitos sociais, mas buscar acessar o poder, imprimindo uma direção político-cultural, promovendo assim, o desaparecimento do Estado restrito, nas suas formas de violência social e coerção tomando conta a direção ético-política por intermédio dos mecanismos de consenso e hegemonia.

3 De acordo com Thomas Hobbes, o contrato Social marca o período de transição do estado de natureza ou "**guerra de todos contra todos**" em que o ser humano age pelo excesso do individualismo e liberdade, para a ideia hoje de "**socie-**

Gramsci aponta para o resgate da finalidade estatal e ampliação da sua atuação na sociedade.

Nesse viés, Gramsci (2001) salienta que é possível o fim de uma alienação em um Estado sem aparelho de classes, encorajando intelectuais contra hegemônicos capazes de defender a transformação da sociedade capitalista por meio de uma revolução do proletário, ainda que seja necessário "fundir[4]" os intelectuais orgânicos para que a extinção desse modelo estatal represente a independência intelectual e cultural da classe alijada, dando a ela a capacidade de auto governo.

Portanto, seria então, uma postura educativa da parte de Gramsci, usar a ideologia para formar as pessoas, para que elas adotem uma postura mais crítica, realista e lutem politicamente contra poder imposto? Sejam capazes de desconfiar das intenções políticas adotadas e guiem suas vidas de forma independente formando sua própria opinião? Procuraremos no item a seguir elucidar algumas reflexões educativas que Gramsci nos traz, realizando um recorte ao qual chamaremos de propostas pedagógicas.

3 | A PROPOSTA PEDAGÓGICA DE GRAMSCI

As cogitações de Gramsci sobre a formação coletiva do homem estão vinculadas a hegemonia, porque ela estabelece um caminho moral e intelectual da sociedade, já que dizem respeito a valores, comportamentos e formas de ver o mundo. O pensamento crítico para ele não soa como o antagonismo de ideias ou teorias nem é a "ilusão idealista" de que a teoria, a cultura e, consequentemente, a educação pode ser "independentes" de sua base "material" histórica, (MONASTA, 2010, p.30). Na ideia dele o exercício da crítica é um processo educativo de necessidade intrínseca ao processo material e histórico do ser humano. É a filosofia da práxis[5].

---

dade" através de uma **transferência de vontades** ao Estado o único e legitimo garantidor da ordem, da liberdade e do monopólio da violência na coerção dos excessos, organizando-se social e politicamente. Para Manet, (1990) O estado de natureza, dá ao homem o direito sobre todas as coisas, inclusive a liberdade e aos corpos uns dos outros, o mesmo vetor que promove a destruição e a guerra, só a renúncia e a transferência de direitos a um poder soberano capaz de cessar a guerra garantiria aos humanidade a paz, por meio de um pacto ou contrato social. Transferir os direitos ao soberano, para Hobbes, implicaria em abrir mão dos direitos individuais e da liberdade natural de auto governar-se, em troca ser governado e protegido pelo Leviatã – referência a um monstro marinho da mitologia fenícia e analogia que ele usava para a figura do Estado Totalitário. Nas palavras de Hobbes, (1988, p. 105-106) "*[...] à multidão assim unida numa só pessoa se chama **Estado**, em latim **civitas**. É esta a geração daquele grande Leviatã, ou antes (para falar em termos mais reverentes) daquele Deus Mortal, ao qual devemos, abaixo do Deus Imortal, nossa paz e defesa" (**grifo nosso**).*

4 Gramsci, (2001) acreditava que os intelectuais orgânicos da classe trabalhadora poderiam ser corrompidos pelos intelectuais da classe dominante, aliciando-os a fazer parte dos seus partidos. A mesma ação deveria ser tomada em reverso, os intelectuais orgânicos burgueses descontentes deveriam ser aliciados pelos intelectuais da classe operária.

5 Para Gramsci, um instrumento ideológico para expandir a consciência das massas sobre o mecanismo da política e da cultura e sobre a determinação histórica e econômica das ideias, tornando as massas populares melhor capacitadas para controlar suas vidas e "dirigir" a sociedade ou "controlando os que a dirigem". Evidente que a expressão "filosofia da práxis" não guarda nenhuma equivalência com o Marxismo ou com o materialismo histórico e dialético, ela é uma expressão autônoma que define, em seu entendimento, o que é uma característica central do legado de Marx: o vínculo inseparável entre a teoria e prática, o pensamento e a ação. Segundo Gramsci, a originalidade da "filosofia da práxis" se assenta no fato de que é a única "ideologia" que pode criticar a si própria, isto é, que consegue descobrir as raízes "materiais" (ou seja, econômicas e políticas) de todas as doutrinas (incluindo, portanto, do próprio marxismo) e articular entre si, permanentemente, a teoria com a prática. A filosofia da práxis é, para Gramsci, histórica; exala o cheiro do seu tempo e das circunstâncias específicas que a produziram. O historicismo de Gramsci é um humanismo laico radical.

Nessa reflexão o

> pensamento crítico é a investigação contínua e o desvendamento das bases mate riais da própria teoria, isto é, a crítica da utilização ideológica da teoria. Concluindo, Gramsci não é "cientificamente neutro" em sua estratégia educativa (Id. Ibid).

Gramsci acredita que na escola é possível perceber o desenvolvimento histórico e cultural de uma formação social intelectual, por isso, é nesse espaço que acontecem a formação dos intelectuais orgânicos de toda sociedade. Nas modernas e complexas, a tendência é criar escolas de intelectuais especialistas de níveis mais elevado, no entanto a inapropriada divisão do trabalho em intelectual e manual consubstancia-se como a responsável pela crise nas escolas, o que para ele, distingue as funções diretivas e subalternas independente do trabalho realizado.

Salienta Monasta (2010, p. 21) que essa distinção é ideológica, na medida em que desvia a atenção das funções reais, no interior da vida social e produtiva, para os "aspectos técnicos" do trabalho. E o próprio Gramsci escreve:

> A diversa distribuição dos diversos tipos de escola (clássicas e profissionais) no território "econômico" e as diversas aspirações das várias categorias destas camadas determinam, ou dão forma, à produção dos diversos ramos de especialização intelectual (GRAMISCI, 1982, p.10 **aspas no original**).

Assim ele propõe organizar a cultura, realizar a reforma intelectual elevando a educação de senso comum a "filosofia da práxis" denunciando a crise no sistema escolar de sua época que preconizava a formação de especialistas orgânicos e tinha a qualificação dos operários como bandeira de democratização da escola.

Apresenta a sua proposta pedagógica no esboço de uma escola "unitária[6]" única e desinteressada no trabalho moderno industrial como princípio educativo. Na perspectiva de oferecer à classe operária uma visão de mundo desagregada da visão dominantemente difundida, de que as condições de exploração do sistema capitalista advêm da própria crise, da condição humana, divina ou histórica

> Quando as concepções de mundo se tornam claras e unitárias, inicia-se o movimento de elevação do subalterno a dirigente, o que o torna responsável pela história, como seu artífice. A mudança é não apenas do modo de pensar, mas também do modo social de ser, coincidindo com uma mudança da personalidade e do conjunto das relações sociais. O subalterno deixa de ser uma "coisa" para ser o protagonista de sua própria vida (DORE,2014, p. 301).

Gramsci estrutura suas bases epistemológicas a partir da análise do sistema de

---

(MONASTA, 2010).

6 Gramsci utilizou os termos "comum, única e desinteressada" para caracterizar sua proposta de escola. termo "comum" quer dizer que a escola deveria ser comum a todos, ou seja, com oportunidade de acesso a todos. O termo "única" está relacionado à ideia de uma escola não hierarquizada de acordo com as classes sociais mais ou menos favorecidas, mas sim escolas de todos os níveis de ensino que prepare de maneira igual os indivíduos às mesmas oportunidades profissionais, "desinteressada" ligada à concepção de educação que oportunize a assimilação de todo o seu passado cultural do educando, acumulado historicamente e que deu origem à sociedade em que o indivíduo está inserido (NASCIMENTO e SBARDELOTTO, 2008, p. 281-2).

ensino das escolas elementares na Itália do início do século XX, demonstrando que antes da Reforma Gentile[7] (1923) o princípio que fundamentava essas escolas era o conceito de "trabalho", mesmo não constituindo uma democratização, mais aliada, no entanto a "qualificação" da classe trabalhadora. Critica o caráter discriminatório da Reforma Gentile em dualizar a escola em "profissionais[8]" e clássica[9] e amplia a discussão de sua proposta de escola unitária sob a óptica do trabalho como princípio educativo.

As escolas unitárias na proposta pedagógica de Antônio Gramsci seriam a forma coerente de garantir a classes populares aquisição de conteúdo, cultura geral que evitassem o senso comum e os elevassem a filosofia da práxis[10] ou "*espirito de cisão*" ou seja a constante obtenção da consciência da própria personalidade histórica, que se alarga da classe protagonista às classes trabalhadoras (GRAMSCI, 1999).

> é preciso 'elevar a grande massa da população a um determinado nível cultural e moral' e, nesse processo, a escola emerge entre as atividades estatais mais importantes. Ela tem um papel na produção do novo senso comum, na difusão, entre os novos cidadãos, das nações sobre os seus 'direitos e deveres'[...] (MOCHCOVITCH, 1990, p.47)

No cerne de sua proposta, a democratização da escola só se satisfaz pela capacidade de formar dirigentes e não pelos métodos de ensino, aquisição de habilidades, desenvolvimento de atitudes ou comportamentos desejáveis, mas pela marca de que cada sociedade tem seu tipo de escola voltado para manter e aparelhar as estratificações sociais nas funções de dirigentes ou subalternos. Por isso a defesa de uma escola única, onde a educação possa ser usada como um instrumento de luta para estabelecer a emancipação da classe contra hegemônica, oferecendo uma educação sem distinção a cultura, ciência e tecnologia oferecida por um Estado ético e educador que é justamente é "aquele através do qual a sociedade coloca cada cidadão, em termos gerais e pelo menos abstratamente, na condição de se tornar governante". (MOCHCOVITCH, 1990, p.56)

Gramsci idealiza a escola unitária onde o Estado

> [...] possa assumir as despesas que hoje estão a cargo da família no que toca à manutenção dos escolares [...] escola unitária ou de formação humanista (entendido este termo, "humanismo", em sentido amplo e não apenas em sentido tradicional), ou de cultura geral, deveria assumir a tarefa de inserir os jovens na atividade social, depois de tê-lo ***elevado a um certo grau de maturidade e capacidade para a criação intelectual e prática e a uma certa***

---

7 Foi uma reforma educacional do Estado fascista Italiano entre os anos de 1922 e 1932, que propôs por meio do Filósofo italiano Giovanni Gentile que ocupou o cargo de ministro da instrução pública no governo fascista em 1923 e fez vigorar mudanças na organização escolar italiana tida como democrática à época, pois ampliava a oferta do Ensino Profissionalizante e permitia o ingresso dos subalternos no mercado de trabalho. Gramsci sinalizou que tal reforma se voltava à manutenção de privilégios culturais da sociedade burguesa italiana, impedindo o acesso dos operários à universidade e à cultura humanista. Toledo, Cesar de A. A de. e GOMES, M. J. Antônio Gramsci e a organização da escola italiana (1922-1932) *Revista Diálogo de Educação*. V.12 n.40. PUC-PR, 2013.

8 Escola destinada a classe operária e de formação instrumental ou manual.

9 Escola destinada a classe hegemonicamente dominante para formação de dirigentes e intelectuais (trabalho não manual).

10 Nesse contexto entendida como um programa de ensino e exercício da filosofia crítica que unidas a concepções de mundo, formavam a espinha dorsal da escola unitária (GRAMSCI, 1999, *interpretação nossa).*

> ***autonomia na orientação e na iniciativa***. A fixação da idade escolar obrigatória depende das condições econômicas gerais, já que estas podem obrigar os jovens a uma certa prestação produtiva imediata (GRAMSCI, 2001, p.36, *grifo nosso*).

No que tange a organização institucional e curricular ele menciona a necessidade adequada de estrutura física para que ela funcionasse em tempo integral com acesso a jovens por concurso e o próprio autor explica.

> A escola unitária deveria corresponder ao período representado hoje pelas escolas primárias e médias, reorganizadas não somente no que diz respeito ao método de ensino, mas também no que toca à disposição dos vários graus da carreira escolar. O nível inicial da escola elementar não deveria ultrapassar três-quatro anos e, ao lado do ensino das primeiras noções "instrumentais" da instrução (ler, escrever, fazer contas, geografia, história), deveria desenvolver, sobretudo, a parte relativa aos "direitos e deveres", atualmente negligenciada, isto é, *as primeiras noções do Estado e da sociedade, enquanto elementos primordiais de uma nova concepção do mundo que entra em luta contra as concepções determinadas pelos diversos ambientes sociais tradicionais*, ou seja, contra as concepções que poderíamos chamar de folclóricas. O problema didático a resolver é o de abrandar e fecundar a orientação dogmática que não pode deixar de existir nestes primeiros anos. O resto do curso não deveria durar mais de seis anos, de modo que, aos quinze ou dezesseis anos, já deveriam estar concluídos todos os graus da escola unitária. (GRAMSCI, 2001, p.36-37, *grifo nosso*).

Dessa forma, a escola unitária deveria ser capaz de promover uma educação profissional sem, contudo, primar exclusivamente pela educação para o trabalho, mas formar o homem na sua integralidade. Por esta razão ele acreditava ser necessário o equilíbrio entre a formação técnica (manual ou industrial) e a formação intelectual, sem desprestigiar nenhuma delas, numa concepção de desenvolvimento e poder fundamentador de pensar e dirigir-se na vida (id.).

Assim resumimos que o contexto da proposta educativa de Gramsci é a coesão entre teoria e prática, coligada a formação de governantes, "*ainda que abstratamente*", para a conquista da hegemonia. Seria, portanto, uma proposta politécnica? Há de se dizer que sim, a partir da interpretação de Mario Manacorda[11], (1976), ainda que "desse modelo politécnico estão ausentes o conceito de hegemonia e a formação de dirigentes, aspectos fundamentais do trabalho como princípio educativo que Gramsci apresenta para a escola unitária (DORE, 2014, p.311-312).

Enfocaremos melhor como esses conceitos foram introduzidos e tornaram-se bases para educação profissional e tecnológica no brasil no item a seguir.

11 Ao analisar o princípio educativo de Gramsci a partir do modelo educacional soviético, enfatiza que o termo e conceito de *homem omnilateral e educação politécnica* estão presentes nas leituras marxistas e ausentes em Gramsci, porém conclui ser a proposta pedagógica de uma escola unitária um modelo politécnico autêntico.

4 I INFLUÊNCIAS TEÓRICAS DE GRAMSCI NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA NO BRASIL

Historicamente o Brasil tem encetadura numa educação dual e excludente. Particularmente, citando o começo da educação profissional datada de 1809, com a criação do 'Colégio das Fábricas' pelo Príncipe Regente à época Dom Joao VI, idealizado numa perspectiva assistencialista para "*amparar os órfãos e os desvalidos da sorte*", ou dissimular uma higienização social por intermédio de política àqueles que não se encaixavam nos bons costumes, moral e etiqueta da elite colonial. Dando a eles uma "*oportunidade" de uma subfunção* na sociedade.

Do império até a democratização no Brasil, a educação profissional tem sido feita com políticas de assistencialismo que sempre separaram "o trabalho intelectual (dando-lhe mais prestígio e ênfase) do trabalho manual". Mesmo com o Manifesto dos Pioneiros da Educação[12] (1932), as reformas Francisco Campos[13](1931) e Capanema (1945)[14] não sortiram efeitos que representassem verdadeiramente uma educação profissional que priorizasse uma formação integral.

Na década de 80 os teóricos da educação brasileira aspirando os ares de reabertura política e democrática, fortalecidos na luta contra os desmandes arbitrários de um regime ditatorial além da extensa base teórica alimentada do marxismo enxergam ainda mais fecunda as ideias de Gramsci que "*se apresentava aos pedagogos com uma imagem de marxista moderno, um mártir do fascismo, um educador humanista*", (MONASTA, 2010, p. 35, *grifo nosso*).

Durante esse período da história os pensadores da educação profissional brasileira encontraram em Gramsci suporte teórico e metodológico para explicar a relação escola e sociedade, trabalho e educação.

o discurso gramsciano tornara-se, para os educadores daqueles anos,

---

12 Foi um Manifesto lançado em 1932 por um grupo de 26 educadores e intelectuais propondo princípios e bases para uma reforma do sistema educacional brasileiro. Redigido por Fernando de Azevedo, foi assinado entre outros por Anísio Teixeira, M. B. Lourenço Filho, Heitor Lira, Carneiro Leão, Cecília Meireles e A. F. de Almeida Júnior. Nas suas justificativas e propostas ele previa um sistema completo de educação, destinado a atender às necessidades de uma sociedade que ingressava na era da técnica e da indústria. Esse sistema deveria atender também a toda a população, e não apenas a uma minoria privilegiada, constituindo um instrumento de libertação não só da ignorância como da miséria. (FGV/CPDOC – CENTRO DE PESQUISA E DOCUMENTAÇÃO HISTÓRICA CONTEMPORÂNEA, disponível em:< http://www.fgv.br/cpdoc/acervo/dicionarios/verbete-tematico/manifesto-dos-pioneiros-da-educacao-nova >

13 Previa uma série de medidas, como o aumento do número de anos do curso secundário e sua divisão em dois ciclos, a seriação do currículo, a frequência obrigatória dos alunos às aulas, a imposição de um detalhado e regular sistema de avaliação discente e a reestruturação do sistema de inspeção federal. A finalidade era ter estudantes secundaristas autorregulados e produtivos, em sintonia com a sociedade disciplinar e capitalista que se consolidava, no Brasil da década de 30 promovendo, desta forma, uma inflexão grotesca na história do ensino secundário brasileiro (DALABRIDA, 2009, p. 185)

14 Marcada pela articulação junto aos ideários nacionalistas de Getúlio Vargas e seu projeto político ideológico "Estado Novo" essa reforma sob o comando do ministro da educação e saúde Gustavo Capanema, correspondia à divisão econômico-social do trabalho, a educação deveria servir ao desenvolvimento de habilidades e mentalidades de acordo com os diversos papéis atribuídos às diversas classes ou categorias sociais. Teríamos a educação superior, a educação secundária, a educação primária, a educação profissional e a educação feminina; uma educação destinada à elite da elite, outra educação para a elite urbana, uma outra para os jovens que comporiam o grande "exército de trabalhadores necessários à utilização da riqueza potencial da nação" e outra ainda para as mulheres. A educação deveria estar, antes de tudo, a serviço da nação, "realidade moral, política e econômica" a ser constituída, (MENEZES, 2001).

> elemento de distinção cultural que os distanciava dos tradicionais didaticistas, aproximando-os ao campo mais prestigiado dos cientistas sociais. [...] O pensamento pedagógico se modernizou, assumindo e reforçando sua dimensão política. Novas questões, conceitos e perspectivas teórico-práticas enriqueceram os debates no campo da ciência pedagógica. [...] A influência de Gramsci atingiu também os redutos tradicional mente mais fechados dos especialistas da educação, isto é, os orientadores educacionais, os administradores, os supervisores *etc* (MONASTA, 2010, p. 35-36).

Como exposto anteriormente, a escola unitária de Gramsci significa o começo de uma nova relação entre o trabalho intelectual e o trabalho industrial na escola e também na vida social. Como bem nos lembra Saviani (2007) é a tentativa do reestabelecimento do vínculo entre trabalho e educação já que essa passa a sofrer determinações do advento capitalista e a separação dela resultou em uma

> proposta dualista de escolas profissionais para os trabalhadores e "escolas de ciências e humanidades" para os futuros dirigentes; e a proposta de escola única diferenciada, que efetuava internamente a distribuição dos educandos segundo as funções sociais para as quais se os destinavam em consonância com as características que geralmente decorriam de sua origem social (Saviani, 2007, p. 159).

Gramsci apontava justamente para a necessidade de um princípio unitário que refletisse na cultura e gerasse um novo contexto tanto para o trabalho intelectual quanto para o trabalho manual, passando de uma escola unitária para um trabalho profissional, ou seja, novo contexto de relações entre a vida e cultura, (GRAMSCI, 2001).

A proposta de uma escola unitária se encaixou perfeitamente com os anseios da educação profissional e tecnológica no Brasil durante a década de 80 até então. Os escritos de Gramsci se apresentavam como uma "bandeira" a ser erguida e defendida. A politecnia, a superação do paradigma da escola dual e o trabalho como princípio educativo nunca antes tão vivos no ideário brasileiro motivou sindicatos e organizações da *sociedade civil* a engajar-se e iniciar uma "guerra de posição" no aparato estatal nacional, reafirmando conceitos e práxis importantes para avanços e mudanças estruturais na oferta de uma educação mais emancipatória.

Saviani (2003, p.132) observa que a concepção de Politecnia "deriva, basicamente, da problemática do trabalho. Nosso ponto de referência é a noção de trabalho, o conceito e o fato do trabalho como princípio educativo geral". O homem é o trabalho e se constitui nele, modificando a natureza, relacionando-se socialmente e definindo-se historicamente por ele.

A politecnia apresenta-se na superação do vértice trabalho manual e trabalho intelectual ou se preferir, escola profissional e escola geral, contrapondo-se a essa ideia e propondo uma unidade inseparável entre escola e trabalho. Nas palavras de Saviani (2003, p. 140) ela "diz respeito ao domínio dos fundamentos científicos das diferentes técnicas que caracterizam o processo de trabalho produtivo moderno" e em nada tem a ver com uma

educação para “inserção”, “encaixe”, “colocação” de indivíduos no mercado de trabalho de forma adestrada, autômato, separando a teoria da prática, pois “implica uma formação que, a partir do próprio trabalho social, desenvolva a compreensão das bases da organização do trabalho na nossa sociedade” (id, p.142).

> Compreendo as preocupações filológicas de Manacorda que o levaram a propor uma distinção sugerindo que o termo “politecnicismo” se refere à “disponibilidade para os diversos trabalhos e suas variações”, enquanto “tecnologia”, implicando a unidade entre teoria e prática, destacaria a omnilateralidade que caracteriza o homem (SAVIANI, 2007, p. 162).

Notoriamente que a concepção brasileira difundida por muitos anos de “escolas tecnológicas” ou “politécnicas” de longe se assemelham ao que até aqui apresentamos e do que é defendido por Gramsci, pois ele propõe o trabalho como princípio educativo, o que é correlacionado em Marx como Politecnia e também considerava o estudo um trabalho, muito cansativo adquirido com muito esforço nervoso, aborrecimento e até mesmo sofrimento (GRAMSCI, 2001). Aqui ele reconhece o Trabalho como um princípio educativo, qual seja ele, a capacidade dos indivíduos pensar, agir, dirigir sua própria vida.

O trabalho como princípio educativo se torna referência para escola unitária, pois retoma os conceitos e reflexões, que já abordamos e mencionamos até aqui, trabalho, guerra de posição, sociedade civil e formação de dirigentes. Dore (2006, p. 342) nos alerta que:

> São as reflexões de Gramsci sobre a sociedade civil e o Estado que permitem esclarecer a “trama” da “escola ativa”, o transformismo, e apresentar uma proposta que a supere dialeticamente. A “escola unitária” representa um novo desenvolvimento do conceito socialista de educação e marca uma ruptura dialética com a ideia de “instrução geral e politécnica” ou de “escola única do trabalho”, desenvolvida no contexto soviético (*aspas no original*).

Esse novo conceito socialista de educação se molda perfeitamente, ao que Gramsci defende no princípio unitário dentro da escola, como sendo a real necessidade de superação da dicotomia de classes, luta social pela igualdade e da separação do trabalho que foram primordiais nas bases epistemológicas da educação profissional e tecnológica no Brasil.

Formar para o trabalho não é apenas entregar alunos capazes de realizar tarefas operacionais ou logísticas numa fábrica, indústria ou comércio. A formação integral precisa garantir ao estudante a capacidade de ler através dos símbolos linguísticos e dos sentidos aparentes das coisas. Ler e interpretar o mundo para aturar nele como cidadão, interagindo com a sociedade tomando posse dela, realizando ações políticas cotidianas que diminuam a opressão e tornam-no mais justo e fraterno.

5 I CONSIDERAÇÕES FINAIS

Verificamos que as contribuições do pensamento de Gramsci foram bem

recepcionadas no Brasil e muito contribuíram no processo de redemocratização e reestruturação da escola. A concepção humanista nos fundamentos de uma escola unitária e desinteressada numa dimensão ontológica do trabalho como princípio educativo e da existência humana, alicerçaram ainda mais ideário a superação do dualismo educacional no Brasil tão arrigado e inspiraram as lutas dos educadores por uma educação profissional e tecnológica melhor e mais emancipatória.

A influência marxista e gramsciana continuam a derramar-se nas academias e encher de orgulho a caminhada dos teóricos da educação no Brasil, permitindo margem para uma mudança de paradigma, procurando anular uma formação humana para o trabalho exploratório e adestrado. Essa influência converge para realizar uma educação tecnológica, capaz de experenciar e aliar ciência e cultura, humanismo e tecnologia.

A luta ideológica e pragmática é diária e em todos os campos do saber e da política. Sempre que os governos anunciam mudanças que prometem alinhar a formação profissional ao mundo do trabalho, fica notória a tentativa de se desvencilhar a ciência da cultura, os saberes da prática, o desenvolvimento tecnológico da cidadania, ou seja, provocar com falácias a alienação do homem pelo trabalho, lhe reduzindo a capacidade do pensar, do agir e do coexistir com o social e tudo a seu redor.

Caminhar na direção de uma educação profissional de perspectivas emancipatórias é oferecer ao educando uma formação onde ele possa realizar quaisquer que seja o seu projeto de vida. Não restam dúvidas que as bases conceituais da educação profissional e tecnológica devem continuar na mesma expectativa de uma formação humana integral.

Portanto, reconhecer a formação humana integral como a prática precípua no processo educativo profissional é conceber o educando como sujeito da sua própria história, que conscientemente interage com o conhecimento, apropriando-se dele e usando-o para se desenvolver em todas as dimensões da vida, dando-lhe sentido nas vivências do coletivo devolvendo para sociedade o produto da sua existência. Sem sombra de dúvidas que Gramsci a partir dos anos 80, contribuiu significativamente para recuperar a importância da educação profissional e tecnológica, imprimindo com a escola unitária um pensamento de enfrentamento e de valorização da escola pública por décadas vista como "aparelho ideológico" do Estado.

REFERÊNCIAS

BOBBIO, N. **O conceito de sociedade civil**. São Paulo: Edições Graal,1982.

DALLABRIDA, N. **A reforma Francisco Campos e a modernização nacionalizada do ensino secundário.** Revista Educação, Porto Alegre, v. 32, n. 2, p. 185-191, maio/ago. 2009

DORE. R. **Afinal, o que significa o trabalho como princípio educativo em Gramsci?** Cad. Cedes, Campinas, v. 34, n. 94, p. 297-316, set.-dez., 2014

FORTUNATO, S. A de O. Escola, educação e trabalho na concepção de Antônio Gramsci. IX Congresso Nacional de Educação-EDUCERE/III -Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia. PUCPR, 2009.

________. **Gramsci e o debate sobre a escola pública no Brasil**. Cad. Cedes, Campinas, vol. 26, n. 70, p. 329-352, set./dez. 2006

GRAMSCI, A. Cadernos do Cárcere. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. Vol. 1. Rio de Janeiro, Brasileira, 1999.

__________. **Cadernos do Cárcere**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. Vol. 2. 2ª edição. Rio de Janeiro, Brasileira, 2001.

___________. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. 4ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982.

___________. A ***Lettere dal Carcere*** (*Cartas do Cárcere*) Antologia. Tradução de Carlos Diegues Editora Estaleiro, 2011.

HOBBES, T. **Leviatã ou matéria, forma e poder de um Estado eclesiástico e civil**. Coleção Os Pensadores. 1º volume. 4ª Edição, Nova Cultural, 1988.

MANENT, P. *História intelectual do liberalismo*: dez lições. Rio de Janeiro: Imago, 1990.

MENEZES, Ebenezer Takuno de. Verbete Reforma Capanema. **Dicionário Interativo da Educação Brasileira - EducaBrasil**. São Paulo: Midiamix Editora, 2001. Disponível em <https://www.educabrasil.com.br/reforma-capanema/>. Acesso em 30 ago 2021.

MOCHCOVITCH, L. G. **Gramsci e a escola**. São Paulo, Ática, 1990.

MONASTA, A. Antonio Gramsci. Tradução Paolo Nosella. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.

NASCIMENTO, M. I M e SBARDELOTTO, D. K. **A ESCOLA UNITÁRIA: EDUCAÇÃO E TRABALHO EM GRAMSCI.** *Revista HISTEDBR On-line, Campinas, n.30, p.275-291, jun.2008.*

NOSELLA, Paolo. *A escola de Gramsci*. 1 ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.

SAVIANI, D. **Trabalho e Educação: Fundamento ontológicos e históricos.** Revista Brasileira de Educação v. 12 n. 34 jan./abr. 2007

_________O choque teórico da politecnia. *Trabalho, Educação e Saúde*, v. 1, n. 1, p. 131-152, mar. 2003.

TOLEDO, Cesar de A. A de. e GOMES, M. J. **Antônio Gramsci e a organização da escola italiana (1922-1932)** *Revista Diálogo de Educação*. V.12 n.40. PUC-PR, 2013.

CAPÍTULO 6

OS DESAFIOS PARA PROMOVER A EDUCAÇÃO INFANTIL EM TEMPOS DE PANDEMIA: UMA REVISÃO NARRATIVA

Data de aceite: 02/05/2022

Roseli Dias Pereira
Universidade Vale do Cricaré (UVC)
São Mateus – Espírito Santo
http://lattes.cnpq.br/4500580323916415

Rosimara Pereira de Paiva
Universidade Vale do Cricaré (UVC)
São Mateus – Espírito Santo
https://orcid.org/0000-0003-4533-6395

William da Silva Francisco
Universidade Vale do Cricaré (UVC)
São Mateus – Espírito Santo
http://lattes.cnpq.br/1601526051508604

Tiago Camilo Ozório
Universidade Vale do Cricaré (UVC)
São Mateus – Espírito Santo
http://lattes.cnpq.br/4082497804681672

Maria Eduarda Dino de Athayde Fraga Arantes
Universidade Vale do Cricaré (UVC)
São Mateus – Espírito Santo
http://lattes.cnpq.br/5958680027412982

RESUMO: Este artigo tem como objetivo apontar como a educação infantil foi desafiada nos tempos da pandemia de Covid-19, e quais os impactos da pandemia no sistema educacional infantil brasileiro. Trata-se de uma revisão narrativa, que buscou na literatura existente a sustentação para a proposta da pesquisa. Em 2002, o coronavírus da síndrome respiratória aguda grave (SARS-CoV) surgiu na população humana e, em questão de meses, o vírus infectou mais de 8.000 pessoas, matando cerca de 10%. Em 2003, as infecções por SARS-CoV pararam e o vírus não foi mais visto desde então. A pandemia da Covid-19 está sobrecarregando e afetando o funcionamento dos sistemas educacionais em todo o mundo e consequentemente todas as crianças, embora em diferentes graus, a depender dos vários fatores. Os alunos de famílias mais pobres com níveis educacionais mais baixos, normalmente são crianças com pouca motivação para aprendizagem, portanto tendem a sofrer mais durante esse período. Nesse contexto, esforços devem ser feitos para humanizar o processo de aprendizagem da melhor forma possível e atenção pessoal deve ser dada aos alunos para que eles possam se adaptar a este novo ambiente.

PALAVRAS-CHAVE: Educação. Educação Infantil. Covid-19. Ensino Remoto.

THE CHALLENGES TO PROMOTE CHILD EDUCATION IN TIMES OF A PANDEMIC: A NARRATIVE REVIEW

ABSTRACT: This article aims to point out how early childhood education was challenged in the times of the Covid-19 pandemic, and what are the impacts of the pandemic on the Brazilian children's educational system. This is a narrative review, which sought support for the research proposal in the existing literature. In 2002, the severe acute respiratory syndrome coronavirus (SARS-CoV) emerged in the human population, and in a matter of months, the virus infected more than 8,000 people, killing about 10%. In 2003,

SARS-CoV infections stopped and the virus has not been seen since. The Covid-19 pandemic is overwhelming and affecting the functioning of education systems around the world and consequently all children, albeit to different degrees, depending on various factors. Students from poorer families with lower educational levels are usually children with little motivation to learn, so they tend to suffer more during this period. In this context, efforts must be made to humanize the learning process in the best possible way and personal attention must be given to students so that they can adapt to this new environment.
KEYWORDS: Education. Child education. Covid-19. Remote Teaching.

1 I INTRODUÇÃO

A educação infantil de qualidade pode contribuir de forma significativa para o desenvolvimento físico, psicomotor, cognitivo, social e emocional da criança. Os primeiros oito anos de vida de uma criança são um período de enorme crescimento e desenvolvimento. As conexões cerebrais se multiplicam exponencialmente nos primeiros três anos e o potencial para garantir um desenvolvimento ideal é muito alto (MARTINS, 2009).

Nesse contexto, é imperativo que essa verdadeira 'janela de oportunidade' seja totalmente utilizada e fortalecida para garantir benefícios de longo prazo, não apenas para o desenvolvimento individual de cada criança, mas também para a comunidade em geral. Uma grande proporção do desenvolvimento do cérebro humano ocorre após o nascimento, como resultado de interações com o meio ambiente e o impacto da experiência inicial tem uma influência maior no desenvolvimento do que a hereditariedade (MELLO, 2007).

Eventos que afetam o globo costumam servir como ponto de inflexão para inovações rápidas e, às vezes, drásticas. Um exemplo claro desta situação se deu com o surgimento do comércio eletrônico, após a pandemia pelo vírus H1N1 (influenza), em 2009 (CRUZ et al., 2020). Embora ainda não se saiba se isso se aplicará ao ensino remoto após a pandemia da Covid-19, já ficou clara a importância da disseminação do conhecimento através das tecnologias.

Como profissionais da linha de frente em sala de aula, os professores desempenharam um papel integral na concepção de modelos sustentáveis para a aprendizagem remota e, em nível local, os sistemas escolares precisaram buscar soluções rápidas para fornecer ensino remoto de forma eficaz.

É importante destacar que as escolas são mais do que locais de aprendizagem. Na concepção de Friedmann (2012), são os centros de suas comunidades, desempenhando papéis essenciais no fornecimento de nutrição e na garantia da segurança física, saúde mental e bem-estar social e emocional dos alunos. À medida que os sistemas escolares implementam seus planos de aprendizagem remota, devem garantir que não estão apenas construindo confiança com professores, pais e alunos, mas também desenvolvendo planos para incentivar a aprendizagem.

Um efeito colateral do recente fechamento de escolas é que os pais devem

estar mais envolvidos com a educação de seus filhos, sendo necessário que as escolas incentivem esse esforço. Para tanto, devem se conectar regularmente com as famílias para entender o que está funcionando, transmitir informações sobre o currículo e abordar desafios específicos.

Para Alves (2020), o ensino remoto nestes tempos de pandemia tem deixado algumas lições importantes para alunos, pais e professores. Aos alunos, cabe compreender que os professores estão disponíveis para fornecer orientação e apoio, agir como moderadores de discussão e dar direção e feedback aos estudos, mas não representam mais a única forma de se construir conhecimento.

A pressão sobre alunos, professores, administradores e pais é imensa e agravou as desigualdades educacionais. Afinal de contas, as escolas fazem mais do que fornece educação; elas são espaços onde uma parcela das crianças encontram alimentação, desenvolvem habilidade de socialização e conexões de internet para o resto do mundo. Assim, a instabilidade para tantos que dependem de tudo isso é um fator preocupante.

Observa-se, portanto, que a pandemia da Covid-19 expôs vividamente as desigualdades embutidas na educação pública, junto com os recursos econômicos desiguais vividos por diversas famílias. Entretanto, na concepção de Farias e Giordano (2020), quando se trata da Educação Infantil, os recursos para o ensino remoto são ainda mais preocupantes e limitados, sendo imperativo que se identifique, avalie e busque oferecer uma educação de qualidade a essas crianças, não deixando de levar em conta a pobreza, estresse e insegurança alimentar que um número substancialmente maior de crianças está enfrentando como consequência da pandemia.

Postas as considerações iniciais, elenca-se como objetivo deste artigo apontar como a educação infantil foi desafiada nos tempos da pandemia de Covid-19, e quais os impactos da pandemia no sistema educacional infantil brasileiro.

2 | O DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA ATRAVÉS DA EDUCAÇÃO INFANTIL

O desenvolvimento infantil, na concepção de Gasbarro (2011), se refere à sequência de mudanças físicas, de linguagem, de pensamento e emocionais que ocorrem em uma criança desde o nascimento até o início da idade adulta. Durante este processo, a criança evolui da dependência de seus pais/responsáveis para o aumento da independência. O desenvolvimento infantil é fortemente influenciado por fatores genéticos, eventos durante a vida pré-natal, por fatores ambientais e pela capacidade de aprendizagem da criança.

> A infância pré-escolar é o período da vida em que o mundo da realidade humana que cerca a criança abre-se cada vez mais para ela. Em toda sua atividade e, sobretudo, em seus jogos, que ultrapassaram agora os estreitos limites da manipulação dos objetos que a cercam, a criança penetra um mundo mais amplo, assimilando-o de forma eficaz (VIGOTSKI, LURIA e LEONTIEV, 2010, p. 59).

Esse processo envolve aprender e dominar habilidades como sentar, andar, falar, pular e amarrar sapatos. As crianças aprendem essas habilidades, chamadas de marcos do desenvolvimento, durante períodos de tempo previsíveis e que envolvem cinco áreas: o desenvolvimento cognitivo, que é a capacidade de aprender a resolver problemas; social e emocional, que é a capacidade de interagir com outras pessoas, incluindo ajuda a si mesma e autocontrole; da fala e da linguagem, que se refere à compreensão e uso da linguagem; da habilidade motora fina, com a capacidade de usar pequenos músculos, especificamente suas mãos e dedos, para pegar pequenos objetos, segurar uma colher, virar as páginas de um livro ou usar um lápis para desenhar; e envolvimento da habilidade motora grossa, com a possibilidade de usar os grandes músculos grandes (MELLO, 2007).

Os marcos se desenvolvem de forma sequencial. Isso significa que a criança precisará desenvolver algumas habilidades antes de poder desenvolver outras novas. Por exemplo, devem primeiro aprender a engatinhar e a ficar em pé antes de poderem andar entendendo que cada marco que adquire se baseia no último desenvolvido.

> Dentro da Psicologia do desenvolvimento, a linha sociointeracionista - representada, principalmente por Piaget, Vigotsky e seus respectivos seguidores - é uma corrente teórica que defende a existência de uma relação recíproca entre indivíduo e meio: ao mesmo tempo que a criança modifica o meio, é modificada por ele (FRIEDMANN, 2012, p. 20).

Para Silva e Vieira (2008), a Educação Infantil é o primeiro nível do sistema educacional e se destaca por seu caráter educativo como mediador e facilitador da aprendizagem subsequente, em contraste com a função de guardião, como entendido por muitos, embora reconheça seu caráter preventivo marcante, pois auxilia na compensação de possíveis deficiências relacionadas ao meio ambiente social, cultural ou econômico. A educação infantil deve contribuir para o desenvolvimento afetivo, físico, intelectual, social e moral da criança.

Dada a importância desta etapa, a administração pública garante a oferta de vagas suficientes para crianças de zero a seis anos de idade, distinguindo-se entre dois ciclos: o primeiro até 3 anos, com as creches, e o segundo até os 6 anos, com a pré-escola. Essa configuração cíclica atende a razões sociais, estruturais, sociais e metodológicas, bem como organização dos centros, principalmente no que diz respeito à melhor distribuição e otimização de recursos materiais e humanos (SILVA; VIEIRA, 2008).

O primeiro ciclo está voltado ao desenvolvimento do movimento, controle do corpo, as primeiras manifestações de comunicação e linguagem, a descoberta de identidade e padrões pessoais elementares de coexistência e relacionamento. No segundo ciclo, o desenvolvimento da linguagem é tratado como instrumento de conhecimento e inserção no meio em que a criança vive, desenvolvendo uma imagem positiva e equilibrada consigo mesmo. Da mesma forma, pretende-se que os hábitos de convivência sejam adquiridos, visando alcançar a autonomia pessoal e uma progressiva expansão da relação com os

seus iguais (GASBARRO, 2011).

A idade pré-escolar é marcada, segundo Martins (2009), por rápidas mudanças nas habilidades de desenvolvimento em todos os domínios e as crianças também se tornam independentes nas atividades básicas de autocuidado, como comer, ir ao banheiro e se vestir. As crianças são capazes de comunicar suas necessidades e participar de conversas. Nesse estágio, habilidades pré-acadêmicas importantes também são alcançadas, como ouvir instruções e atender às demandas das tarefas, escrever e copiar noções básicas, interagir socialmente com outras crianças e separar-se dos cuidadores.

Os objetivos gerais da Educação Infantil estão organizados em torno de várias habilidades e competências. De acordo com Gasbarro (2011), por um lado, as crianças devem ser ajudadas a descobrir, conhecer e controlar seu próprio corpo, fornecendo uma imagem positiva e real de si mesmas, a fim de valorizar suas habilidades e limitações. Da mesma forma, pretende-se que ajam de forma cada vez mais autônoma, para que adquiram segurança afetiva e emocional que as ajude a desenvolver habilidades de iniciativa e autoconfiança, para expandir as relações sociais e estabelecer relações cada vez mais fluidas, tanto com adultos quanto com iguais.

Neste processo de desenvolvimento, o aluno deve observar e explorar seu ambiente sociocultural imediato, desenvolvendo atitudes de respeito e participação, conforme descobre suas características e relacionamentos mais significativos. Finalmente, a criança, ao terminar esta etapa, deve ser capaz de evocar e representar vários aspectos da realidade, expressando-os através das possibilidades oferecidas pelo jogo, atividade artística e outras formas de representação. Nesta fase, atenção especial deve ser dada à linguagem verbal como elemento básico de comunicação e meios de expressão de ideias, experiências e desejos (SILVA; VIEIRA, 2008).

Na idade escolar, há uma ênfase crescente no funcionamento e na saúde e se concentra no desempenho educacional, comunicação oral e escrita, independência nas habilidades da vida diária, incluindo tarefas domésticas, mobilidade em todos os ambientes, socialização e envolvimento na comunidade. Segundo Mello (2007), na adolescência, a formação da identidade pessoal, preferências, motivação e escolhas de vida moldam essas áreas, influenciando o potencial funcional. Nesse contexto, os recursos e suportes ambientais, como a disponibilidade de ajuda e adaptações, a acessibilidade e a participação em programas e atividades adaptativas, exercem influências importantes no funcionamento e na saúde.

Entretanto, o desenvolvimento infantil, por definição, é reconhecido como dinâmico ao longo do tempo e da idade da criança, com mudanças quantitativas e qualitativas no funcionamento observadas desde o nascimento até a velhice. Portanto, é mais correto se referir ao desenvolvimento no curso de vida ou caminhos de desenvolvimento, reconhecendo o fato de que as experiências iniciais podem afetar o desenvolvimento de um indivíduo ao longo da sua vida. Especificamente, as experiências de uma criança em

sua família, na escola e em sua comunidade moldarão seu comportamento de maneira única (MARTINS, 2009).

Assim, o desenvolvimento das crianças é estimulado quando os professores, pais e outros cuidadores utilizam técnicas específicas e fornecem atividades e experiências apropriadas para encorajar e estimular o progresso para o próximo nível de desenvolvimento. Na Educação Infantil, portanto, o conhecimento das características de desenvolvimento ajuda os professores a planejar programas apropriados para a idade, a fim de melhorar a capacidade de se desenvolverem e aprenderem (SILVA; VIEIRA, 2008).

Ao observar as características dos alunos, o professor pode planejar atividades apropriadas para a idade e para cada nível de desenvolvimento, devendo inclusive, fazer modificações que atendam as diferenças individuais, sempre que necessário. O importante a lembrar é que cada criança é única e que não podem e não devem ser comparadas umas com as outras, pois, como afirmado anteriormente, embora haja padrões de desenvolvimento, cada uma possui seu próprio ritmo e estilo.

A qualidade do ambiente de aprendizagem, na concepção de Gasbarro (2011), desempenha um papel significativo nos primeiros anos de escolaridade, pois afeta os sentimentos, o comportamento e a capacidade das crianças de realizar tarefas. O cronograma, as rotinas e as transições também ajudam a criar uma atmosfera confortável.

No contexto da Educação Infantil, a qualidade reflete os componentes do ambiente, que estão relacionados aos resultados positivos nos domínios acadêmico e social, duas dimensões frequentemente usadas para analisar a qualidade do programa e experiências diretas das crianças nas salas de aula. Assim, a Educação Infantil se refere ao direito de cada criança e a responsabilidade de cada pai e educador para oferecer um ensino que contribua para experiências de qualidade, adequadas e apropriadas às necessidades, interesses e habilidades dos alunos.

3 | A PANDEMIA DA COVID-19: BREVES CONSIDERAÇÕES

Até o final de 2019, havia seis coronavírus conhecidos por causar doenças em humanos e quatro deles resultam em pouco mais que um resfriado comum e são endêmicos em todo o mundo. Em 2002, o coronavírus da síndrome respiratória aguda grave (SARS-CoV) surgiu na população humana e, em questão de meses, o vírus infectou mais de 8.000 pessoas, matando cerca de 10%. Em 2003, as infecções por SARS-CoV pararam e o vírus não foi mais visto desde então (SILVEIRA et al., 2020).

De acordo com Verschoore (2020), um segundo coronavírus epidêmico, conhecido como coronavírus da síndrome respiratória do Oriente Médio (MERS-CoV), surgiu em 2012. Como o surto de SARS-CoV, o MERS-CoV começou com um paciente sofrendo de pneumonia, no entanto, apresentou uma transmissão de pessoa para pessoa muito mais limitada do que o SARS-CoV. Desde então, ocorreram cerca de 2.500 casos de MERS-

CoV, principalmente nas regiões do Oriente Médio. Embora o número de casos seja baixo, há uma alta taxa de letalidade, de aproximadamente 35%, tornando este vírus um dos patógenos humanos mais mortais.

Segundo Campos (2020), todos os coronavírus que infectam humanos parecem ter transmissão respiratória, tornando-os patógenos com potencial pandêmico. No final de 2019, surgiu um novo coronavírus humano, que se espalhou rapidamente pelo mundo e tem um grau de letalidade mais alto do que os coronavírus endêmicos. O vírus, que foi inicialmente denominado de 2019-nCoV, e posteriormente como SARS-CoV-2, causa a doença Covid-19 (doença coronavírus 2019).

O primeiro caso de Covid-19 foi relatado à Organização Mundial de Saúde (OMS) pelas autoridades chinesas em 31 de dezembro de 2019, como resultado de um paciente com pneumonia na cidade de Wuhan, província de Hubei, na China. Nos dias seguintes, suspeitou-se que mais pacientes sofriam da mesma doença e, em nove de janeiro, um novo coronavírus foi detectado e a sequência foi publicada logo em seguida. Desde o surgimento do SARS-CoV-2, observou-se o ritmo rápido em que o vírus pode se espalhar, e quase todos os países do mundo notificaram casos. Segundo Verschoore (2020), em março, a OMS declarou a Covid-19 como uma pandemia, levando a um fechamento de fronteiras internacionais, bem como a medidas de isolamento social, com fechamento de indústrias, comércio e serviços, dentre os quais as escolas.

Até o momento, não há tratamento antiviral específico recomendado para a doença e as vacinas iniciaram recentemente e começam as ser disponibilizadas aplicadas em idosos e profissionais da saúde. Para pacientes leves a moderadamente enfermos, o suporte sintomático ativo continua sendo fundamental para o tratamento, como manter a hidratação e nutrição e controlar a febre e a tosse. Para pacientes com infecção grave ou com insuficiência respiratória, é necessária inalação de oxigênio por meio de máscara, inalação de alto fluxo de oxigênio nasal, ventilação não invasiva ou ventilação mecânica, mas são estratégias terapêuticas apenas de suporte e a prevenção, com o objetivo de reduzir a transmissão, é a melhor estratégia (SILVEIRA et al., 2020).

A pandemia de SARS-CoV-2 continua. Nos últimos meses, progresso substancial foi feito no monitoramento de patógenos, identificação de fontes, etiologia básica e tratamento clínico. No entanto, Campos (2020) alerta que a situação global é muito grave e nos países onde o número de casos havia sido consideravelmente reduzido e a situação parecia normalizada, estão vivendo o que está sendo chamado de “segunda onda”, com o surgimento de novos casos e taxas de contaminação mais rápidas.

Assim, Sodré (2020) ressalta que serão necessários esforços combinados de todos os países do mundo para que a pandemia tenha fim. No entanto, os coronavírus identificados até o momento podem ser apenas a ponta do iceberg e outros eventos graves e novos ainda podem ocorrer. Portanto, o monitoramento e a vigilância continuam a ser as principais prioridades dos profissionais e autoridades de saúde.

Segundo dados do Painel Visual do Novo Coronavirus 2019, realizado pelo Centro de Ciência e Engenharia de Sistemas (CSSE, 2021) da Universidade Johns Hopkins, no Brasil, até a presente data (17/02/2021) foram registrados 9.921.981 casos e 240.940 mortes. Portanto, teve sua economia fortemente atingida e seu sistema educacional é colocado em evidência pela sua notada falta de estrutura, que há muito faz parte do contexto de desigualdade social presente na sociedade brasileira. A Pandemia só veio realçar uma fratura que já era exposta.

4 I IMPACTOS DA PANDEMIA NO SISTEMA EDUCACIONAL

Segundo relatório da Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO, 2020), 87% da população estudantil mundial, mais de 1,5 bilhão de estudantes em 195 países, foi afetada pelo fechamento de escolas devido à COVID-19.

Assim, a pandemia impactou não só a economia geral e o dia a dia, mas também a saúde emocional, mental e física, perdas em negócios nacionais e internacionais, bloqueio de viagens nacionais e internacionais, além da interrupção da celebração de eventos culturais e festivos, o estresse da população, o fechamento de hotéis, restaurantes, locais religiosos e de entretenimento (EVANS, 2020) .

Em muitos países em desenvolvimento, o choque econômico veio primeiro, pois os governos bloquearam suas economias para reduzir a velocidade da infecção. Como resultado, esses países estão sofrendo seu maior declínio econômico e fechamentos de seu sistema de educação e transporte. As soluções de ensino remoto contêm plataformas, aplicativos educacionais e recursos que visam ajudar pais, alunos e professores. No entanto, devido à falta de conectividade com a Internet, tecnologia da informação, materiais educacionais e habilidades em tecnologia digital, o aprendizado à distância é difícil para professores, alunos e famílias em países em desenvolvimento (MUSTAFA, 2020).

Alguns países em desenvolvimento oferecem aulas por meio de rádio, televisão e plataformas online. No entanto, as famílias e os alunos mais pobres não têm acesso a esses recursos para aprender em casa.

A pandemia da Covid-19 está sobrecarregando e afetando o funcionamento dos sistemas educacionais em todo o mundo e consequentemente todas as crianças, embora em diferentes graus, a depender dos vários fatores, tais como país/região onde vivem, as idades, classe social dos familiares, possibilidade de acesso a algumas oportunidades educacionais substitutas, durante esse período, dentre outros aspectos.

Os alunos de famílias mais pobres com níveis educacionais mais baixos, normalmente são crianças com pouca motivação para aprendizagem, portanto tendem a sofrer mais durante esse período. Os filhos menores têm maior dependência do apoio os pais do que os mais velhos e precisam de orientação em seu processo de aprendizagem, no acesso à internet e no uso de dispositivos e aplicativos digitais. Além disso, os filhos

de famílias pobres e analfabetas digitais estão sendo ainda mais prejudicadas. Antes do coronavírus, já existiam desigualdades no acesso à educação de qualidade entre alunos de áreas urbanas e rurais e alunos de famílias com maior e menor nível socioeconômico e o fechamento de escolas aumentou ainda mais essas disparidades (DI PIETRO Et Al., 2020).

O fechamento de escolas, agravado pelas crises econômicas e de saúde pública associadas, apresenta grandes desafios para os alunos, seus professores e familiares. O sistema de educação pública brasileiro está longe de atender de forma satisfatória a toda a população, como determina a CF. De acordo com o Censo Escolar 2017, ainda há um grande percentual de escolas sem infraestrutura adequada (somente 41,6% possuem rede de esgoto; 65,8% possuem abastecimento de água e apenas 46,8% têm laboratório de informática com acesso à internet) (MARTINS, 2018).

Relatório da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO, 2019) analisou as escolas brasileiras ao longo dos anos, constatando uma relação direta entre infraestrutura adequada e melhores resultados educacionais.

Agora, mais do que nunca, a escola não está preparada para lidar com uma situação como esta, não possuindo estruturas para sustentar o ensino e aprendizagem eficazes durante o fechamento e para fornecer o suporte que muitas crianças recebem na escola. De acordo com Resende (2020, p. 13):

> A tecnologia, que para muitos professores e escolas era um problema, do dia para a noite, se tornou a solução mais poderosa para ensinar, aprender e manter o vínculo entre escola e estudantes. O maior exemplo de transformação é o telefone celular, que passou de totalmente proibido na mão do aluno para totalmente indispensável para o acompanhamento das tarefas.

Os alunos de pais economicamente mais favorecidos frequentam escolas com melhor infraestrutura digital, com professores que podem ter níveis mais elevados de habilidades em tecnologia e são melhor equipadas com tecnologia digital e recursos educacionais, enquanto os alunos desfavorecidos frequentam escolas que, geralmente, não possuem esta infraestrutura (DI PIETRO et al., 2020). Além disso, há uma diferença significativa entre escolas públicas e privadas em tecnologia e recursos educacionais, sendo as segundas mais bem equipadas do que as escolas públicas, nas quais os alunos apresentam desvantagem no acesso à tecnologia digital e materiais educacionais.

O ensino remoto é uma solução para dar continuidade ao sistema educacional, mas é difícil para a população socioeconomicamente vulnerável, porque muitos pais não frequentaram a escola e faltam as infraestruturas das Tecnologia da Informação e Comunicação (TIC), computadores, dentre outras ferramentas, para fornecer esse tipo de ensino, onde o acesso a computadores e à internet é fundamental para o seu sucesso. Além disso, a equipe e os professores devem estar familiarizados com as plataformas de ensino online, entretanto, os docentes têm enfrentado dificuldades na área de tecnologia e falta de disponibilidade de infraestrutura (DI PIETRO et al., 2020) .

Embora ainda não se conheça os impactos exatos, sabe-se que o desempenho acadêmico das crianças está se deteriorando durante a pandemia, junto com seu progresso em outras habilidades de desenvolvimento. Também é visível que, dadas as várias maneiras pelas quais a crise ampliou as disparidades socioeconômicas existentes e como essas afetam a aprendizagem e os resultados educacionais, as desigualdades educacionais estão crescendo. Como consequência, muitas crianças que frequentavam a escola para alcance do desenvolvimento cognitivo e humano, em circunstâncias normais, agora estão enfrentando desafios ainda mais difíceis, até mesmo impossíveis em alguns casos, para receber práticas pedagógicas adequadas. O que normalmente tem acontecido são interrupções em seu aprendizado que precisarão ser compensados futuramente (SARAIVA; TRAVERSINI; LOCKMANN, 2020).

No entanto, os desafios não terminam com a crise imediata. Em particular, os gastos com educação podem ser comprometidos nos próximos anos. Como os recursos públicos são direcionados à saúde e bem-estar social, gastos públicos de longo prazo com educação estão em risco. O financiamento privado também se tornará escasso na medida em que a economia enfraquece e o desemprego aumenta.

Para milhões de alunos, o fechamento de escolas não será uma interferência temporária em sua educação, mas o fim abrupto dela, pois muitos alunos mais velhos iniciam sua vida no mundo do trabalho, ficando desmotivados e perceberam que não conseguem recuperar o tempo perdido. Mesmo para os alunos que voltaram ou que irão retornar às suas salas de aula, é provável que, nos próximos anos, continuarão a sentir as consequências da aprendizagem perdida durante a pandemia.

Os danos à educação de muitas crianças se baseiam em questões pré-existentes. Segundo a UNESCO (2020), uma em cada cinco crianças de todo o mundo estava fora da escola antes mesmo da Covid-19 começar a se espalhar e o fechamento dessas instituições tendia a prejudicar particularmente os alunos de grupos que enfrentavam discriminação e exclusão da educação, mesmo antes da pandemia.

Os governos tinham anos de evidências sólidas mostrando exatamente quais grupos de crianças tinham maior probabilidade de sofrer prejuízos educacionais durante o fechamento das escolas e, ainda assim, esses alunos enfrentaram algumas das maiores barreiras para continuar seus estudos. Somente reabrir escolas não irá superar os danos acumulados, nem mesmo garantir que todas as crianças retornem ao sistema educacional.

As escolas entraram na pandemia mal preparadas para oferecer educação remota a todos os alunos de forma igualitária e isso se deveu à falha de longo prazo dos governos em remediar a discriminação e as desigualdades em seus sistemas educacionais ou em garantir serviços públicos básicos, como eletricidade confiável e a preços acessíveis ou facilitar o acesso à internet. Resultado: a pandemia agravou a crise já pré-existente no sistema escolar brasileiro, dada a desigualdade cronicamente instalada na oferta de escolas de qualidade para as classes mais baixas.

Crianças de famílias de baixa renda são, portanto, mais propensas a serem excluídas do aprendizado online porque não possuem acesso à internet ou dispositivos suficientes. O sistema brasileiro ainda comporta escolas historicamente desprovidas de infraestrutura e recursos, cujos alunos que já enfrentavam maiores obstáculos para aprender e agora enfrentam a luta para ultrapassar as barreiras digitais. Além disso, os sistemas de educação muitas vezes falham em fornecer treinamento em alfabetização digital para alunos e professores para garantir que eles possam usar essas tecnologias com segurança e confiança.

Quando a pandemia atingiu o Brasil, no início deste ano, muitos educadores não tiveram escolha a não ser buscar soluções rápidas para que o ensino não fosse interrompido e os recursos para a aprendizagem dos alunos em ambientes remotos, de acordo com as limitações e possibilidades que detinham. Entretanto, embora os educadores se esforcem para criar um ambiente de aprendizagem ideal para cada aluno, as realidades limitantes se impunham em forma de restrições econômicas, falta de tempo, dificuldades com a internet, dentre outros fatores.

Com milhões de crianças privadas do vínculo com a escola durante a pandemia, é necessário fortalecer a proteção do direito à educação através da reconstrução de sistemas educacionais melhores, mais equitativos e robustos. O objetivo não deve ser apenas retornar com as mesmas condições que antecediam a pandemia, mas corrigir as falhas nos sistemas que há muito impedem as crianças obtenham o direito pleno a um ensino de qualidade.

5 I CONSIDERAÇÕES FINAIS

Quando as escolas inicialmente fecharam e o ensino doméstico generalizado começou, parecia haver uma urgência para que as escolas e os pais repetissem o dia escolar em casa. No entanto, para a maioria das crianças e pais, a ideia de aprendizagem remota é nova e potencialmente assustadora. Muitas famílias também podem estar passando por estresse financeiro, instabilidade no emprego ou pressões do trabalho doméstico como resultado do COVID-19. As crianças vão se beneficiar de uma estrutura rotineira e cotidiana que se adapta às suas circunstâncias familiares e lhes permite algum grau de escolha e aprendizagem independente dentro das atividades e trabalhos definidos pelos professores. Como educadores, devemos garantir que, na medida do possível, a aprendizagem remota seja gerenciável, objetiva e envolvente.

Nesse contexto, esforços devem ser feitos para humanizar o processo de aprendizagem da melhor forma possível e atenção pessoal deve ser dada aos alunos para que eles possam se adaptar a este novo ambiente. É importante destacar que a comunicação é a chave quando fica difícil tentar alcançar os alunos por meio de textos, havendo vários aplicativos de mensagens, chamadas de vídeo, que podem ser utilizadas

de forma criativa, interativa, relevante e centrada no aluno.

Cabe aos professores a busca por estratégias eficazes, que facilitem o feedback dos alunos e os gestores devem ser parceiros dos docentes e das famílias, servindo como eixo, para onde as expectativas devem convergir. O desafio para as instituições educacionais não é apenas encontrar novas tecnologias e usá-las, mas também reimaginar sua educação, ajudando alunos e professores que buscam orientação.

REFERÊNCIAS

ALVES, M. G. S. **Vivências lúdicas na educação infantil e o contexto de pandemia de Covid-19 no Brasil**. 2020. 62f. Monografia (Licenciatura em Pedagogia) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2020.

BRASIL. **Parecer do Conselho Nacional de Educação/CP Nº 5/2020**, aprovado em 28 de maio de 2020 e homologado em 01 de junho de 2020. Reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=145011- pcp005-20&category_slug=marco-2020-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 11 out. 2020.

CAMPOS, G. W. S. O pesadelo macabro da Covid-19 no Brasil: entre negacionismos e desvarios. **Trab. educ. saúde**, v. 18, n. 3, p. 1-5, 2020.

CRUZ, R. M. et al. COVID-19: emergência e impactos na saúde e no trabalho. **Rev. Psicol., Organ. Trab**, v. 20, n. 2, p. 1-3, 2020.

FARIAS, M. Z.; GIORDANO, C. C. **Educação em tempos de pandemia de COVID-19:** Adaptação ao ensino remoto para crianças e adolescentes. Belo Horizonte: Poisson, 2020.

FRIEDMANN, A. **O brincar na educação infantil:** observação, adequação e inclusão. São Paulo: Moderna, 2012.

GASBARRO, A. L. M. **Estrutura e Organização da escola de Educação Infantil**. São Paulo: Sol, 2011.

MARTINS, L. M. O Ensino e o Desenvolvimento da Criança de Zero a Três Anos. In: ARCE, A.; MARTINS, L. M. (Orgs). **Ensinando aos pequenos de zero a três anos**. Campinas : Alínea, 2009.

MELLO, S. A. As Práticas Educativas e as Conquistas de Desenvolvimento das Crianças Pequenas. In: RODRIGUES, E.; ROSIN, S. M. (Orgs). **Infância e Práticas Educativas**. Maringá: Eduem, 2007.

OLIVEIRA, Z. R. **Educação Infantil:** fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2005.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E CULTURA - UNESCO. **Disrupção educacional e resposta COVID-19**. 2020. Disponível em: https://en.unesco.org/covid19/educationresponse/. Acesso em: 14 jun. 2021.

SANTOS, B. S. **A Cruel Pedagogia do Vírus**. Coimbra: Almedina, 2020.

SARAIVA, K.; TRAVERSINI, C.; LOCKMANN, K. A educação em tempos de COVID-19: ensino remoto e exaustão docente. **Práxis Educativa**, v. 15, n. 1, p. 1-24, 2020.

SILVA, I. O.; VIEIRA, L. M. F. **Educação infantil no Brasil:** direitos, finalidades e a questão dos profissionais. Belo Horizonte: FAE/UFMG, 2008.

SILVEIRA, M. R. et al. Novo coronavírus (Sars-CoV-2): difusão espacial e outro patamar para a socialização dos investimentos no Brasil. **Rev. Bras. Estud. Urbanos Reg**, v. 22, n. 1, p. 1-36, 2020.

VERSCHOORE, J. R. A coordenação de esforços coletivos para enfrentar a pandemia do novo coronavírus: um estudo de caso sobre o Hackathon Hack for Brazil. **REAd**, v. 26, n. 2, p. 238-264, 2020.

VIGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 11. ed. São Paulo: Ícone, 2010.

CAPÍTULO 7

A EVOLUÇÃO DA TECNOLOGIA NO ÂMBITO EDUCACIONAL: AS MUDANÇAS NO ENSINO E NAS RELAÇÕES SOCIAIS

Data de aceite: 02/05/2022

Clebson Kauan da Silva Santos
IFBA -Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia

Daniela Cíntia Santana Lopes
IF- Baiano Campus Santa Inês
http//lattes.cnpq.br/9773570096195963

Daniele Jesus dos Santos
IF- Baiano Campus Santa Inês
http://lattes.cnpq.br/9915791808123454

Deyllane Jesus dos Santos
IF- Baiano Campus Santa Inês
http://lattes.cnpq.br/0628049820737260

Géssica Larize Souza Lima
IF- Baiano Campus Santa Inês
http://lattes.cnpq.br/9320368090948560

Gilson Carlos Oliveira da Silva
IF- Baiano Campus Santa Inês
http://lattes.cnpq.br/2097610897166828

Isabel de Jesus Carvalho
IF-Baiano Campus Santa Inês
http://lattes.cnpq.br/6436003959757981

Letícia Leal dos Santos
IF- Baiano Campus Santa Inês
http://lattes.cnpq.br/4562749714337110

Lindilane Souza de Brito
IF- Baiano Campus Santa Inês
http://lattes.cnpq.br/8450997016784444

Luciana Leal dos Santos e Santos
IF- Baiano Campus Santa Inês
http://lattes.cnpq.br/6502853488812833

Tatiana Santos Novaes Marques
IF- Baiano Campus Santa Inês
http://lattes.cnpq.br/5424850575065895

Thaís Fernanda Andrade da Silva
IF- Baiano Campus Santa Inês
http://lattes.cnpq.br/1288351175291544

RESUMO: O mundo nos últimos anos, vem passando por várias mudanças, com o aumento da utilização das novas tecnologias no meio educacional, o professor deve aproveitar esses novos recursos para que educandos atrele os saberes que coopere na construção de uma reflexão crítica sobre o espaço e especialmente, transformadora. A escola deve fornecer elementos imprescindíveis para que os educandos possam entender o local em que vivem, relacionar os fatos e os acontecimentos que intervêm nas composições socioeconômicas e culturais, assim o presente artigo busca fazer um estudo bibliográfico de como a escola está utilizando as novas tecnologias na no sistema educacional.

PALAVRAS-CHAVE: Educandos; Tecnologias; Trasnformadora.

THE EVOLUTION OF TECHNOLOGY IN THE EDUCATIONAL SCOPE: CHANGES IN TEACHING AND SOCIAL RELATIONS

ABSTRACT: In recent years, the world has

been going through several changes, with the increase in the use of new technologies in the educational environment, the teacher must take advantage of these new resources so that students harness the knowledge that cooperates in the construction of a critical reflection on the space and especially transformative. The school must provide essential elements so that the students can understand the place where they live, relate the facts and events that intervene in the socioeconomic and cultural compositions, so this article seeks to make a bibliographic study of how the school is using new technologies in the education system.
KEYWORDS: Students; Technologies; Transformative.

1 I INTRODUÇÃO

A educação é um importante instrumento de transformação social, sendo necessário a participação da família, escola e da comunidade, assim como define o Art. 1° da LDB (Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996) afirma que: “A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.” Desta forma, é importante que os professores criem mecanismo de integrar o conteúdo com a realidade do educando, proporcionado que os mesmos façam o processo inverso e utilizem o conteúdo aprendido fora da escola, atuando como sujeitos críticos e participativos na sociedade.

O sistema educacional está em constante mudança e o professor deve estar se atualizado para utilizar os novos recursos que vão surgindo em prol do ensino. As novas tecnologias, abrem um leque de possibilidades para criar metodologias e preparar os educandos a serem cidadãos capazes de transformar a realidade ao qual vive.

Os profissionais que atuam no sistema educacional, em especial os docentes, compreendem que a união entre as novas tecnologia e ensino é fundamental, todavia, haja uma certa apreensão por partes destes profissionais em utilizar esses recursos, por falta de capacitação, é necessário no mundo globalizando em que vivemos entender a importância das tecnologias como um importante suporte para o processo de ensino aprendizagem e nas relações sociais

Desta forma, o presente artigo busca fazer um estudo bibliográfico, sobre a evolução da tecnologia e como os professores podem estar utilizando esses recursos para melhorar o ensino, atraindo a atenção dos educandos e proporcionando que os mesmos utilizem esses recursos como forma de transformação social.

2 I EVOLUÇÃO DA TECNOLOGIA E A IMPLEMENTAÇÃO NO ÂMBITO EDUCACIONAL

A criação dos computadores, foi o grande ponto de partida, com a invenção a sociedade passou a ter novos comportamentos, mesmo de que forma lenta. Muitas possibilidades começaram a surgir, como informações rápidas, a partir de 1969 com a

criação da internet.

No Brasil as tecnologias da informação começaram a partir de 1958, através da importação das tecnologias de países de que tinham mais poder econômico e mais conhecimento tecnológico, como os Estados Unidos. Porém foi a partir dos anos 2000 no Brasil que a tecnologia foi ganhando espaço dentro da sociedade, computadores, telefones fixos e em 2009 o primeiro smartphone chega ao Brasil, dando início a uma nova era. Os indivíduos foram tendo cada vez mais acesso a esses dispositivos. A modernidade e agilidade dos processos, facilita a criação de um novo modelo de sociedade, atingindo também o sistema educacional.

Menezes afirma:

> Os sistemas de comunicação evoluem com extrema rapidez e essa dinâmica é parte da vertiginosa modernidade em que estamos imersos. Não podemos nos deslumbrar com essas novidades ou ficar apreensivos pelo perigo de que substituam nossa função de educar. Mas não devemos ignorar as possibilidades que eles abrem para aperfeiçoar nosso trabalho, como o acesso a sites de apoio e atualização pedagógica ou a programas interativos para alunos com dificuldades de aprendizagem. (2010, p.122).

Com essas mudanças não pode ignorar o uso das tecnologias nas escolas, porém, o mesmo deve ser utilizado de maneira que facilite o processo de ensino aprendizagem dos estudantes. Segundo Alba (2006, p.144) as novas tecnologias de informação criam novas possibilidades de comunicação e socialização.

Dessa forma, o professor não se pode deixar de utilizar as tecnologias em sala, se os próprios educandos não a ignoram. Na sociedade atual, os próprios educandos utilizam esses recursos sendo poucos um educando não possua acesso à internet, aparelho celular ou computador, sendo assim é necessário inclui-lo em uma atividade pedagógica, uma vez que ele oferece muitas possibilidades didáticas, além de promover uma transformação social com base nas tecnologias, uma vez que ela possui um alcance global.

> Assim, propõe-se o alargamento do conceito de inclusão digital para uma dimensão reticular, caracterizando-o como um processo horizontal que deve acontecer a partir do interior dos grupos com vista ao desenvolvimento de cultura de rede, numa perspectiva que considere processos de interação, de construção de identidade, de ampliação da cultura e de valorização da diversidade, para a partir de uma postura de criação de conteúdos próprios e de exercício da cidadania, possibilitar a quebra do ciclo de produção, consumo e dependência tecnocultural. (TEIXEIRA, 2010, p. 39).

Os recursos tecnológicos, seja na escola ou extraescolar é necessário saber que incluir digitalmente é disponibilizar a tecnologia e fazer dela um instrumento de ensino e até mesmo de possibilidade de inclusão social. Com essas possibilidades, é necessário compreender que incluir digitalmente deve ser feito através da cooperação de todos os envolvidos, para que a mesma se torne uma forma de adquirir conhecimento e pratica da cidadania.

O smartphone, é um instrumento a maioria dos educandos utilizam, de acordo com um estudo do Centro de Estudos sobre as Tecnologias da Informação e da Comunicação (Cetic), a popularização dos aparelhos eletrônicos pode ter relação com o novo modo de comportamento da sociedade atual, pois esses aparelhos estão sendo utilizados para várias tarefas do dia a dia. Através da pesquisa, percebeu-se que dos educandos que têm acesso à internet, 77% acessam a mesma através do smartphone. O segundo recurso mais usado, foi o computador de, com apenas 9%. Conexo com o acesso dos docentes aumentou consideravelmente ao longo dos anos, em 2011, 15% tinham um smartphone. Em 2016, o número atingiu a marca de 91%.

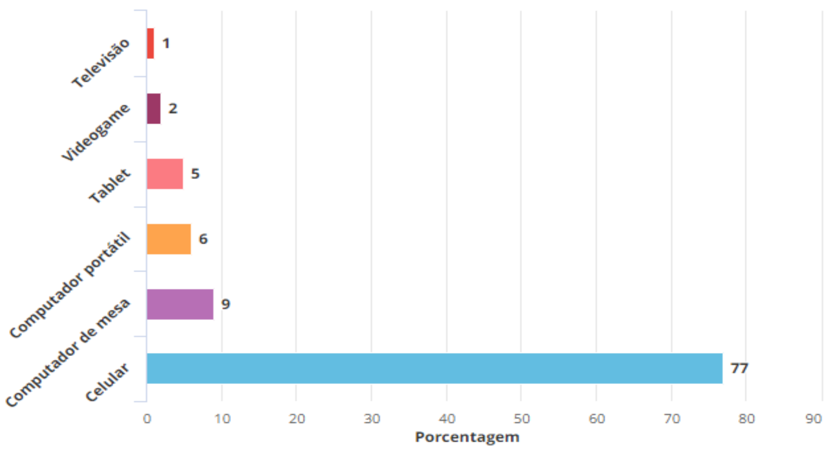


Figura 1 - Equipamentos utilizados para acessar a internet pelos educandos

Fonte: CGI.br/NIC.br/Cetic.br/TIC Educação 2016

Segundo os dados exibidos, é fundamental por parte das escolas adaptar as transformações cominadas pela tecnologia para inovar no procedimento de ensino aprendizagem. Os Smartphones eles podem ser benéficos para os estudantes como forma de fazer vídeos do cotidiano para discutir em sala de aula, jogos pedagógicos através do uso de aplicativos, discursões sobre os assuntos que ocorrem no mundo, se comunicar, fazer leituras de livros e apostilas.

Assim, os recursos tecnológicos, proporciona ao professor aperfeiçoar e dinamizar as aulas. Neste sentido, Bonilla (2005, p. 21) afirma que:

> As tecnologias da informação e comunicação são tecnologias intelectuais, pois ao operarem com proposições passam a operar sobre o próprio pensamento, um pensamento que é coletivo, que se encontra disperso, horizontalmente, na estrutura em rede da sociedade contemporânea. (2005, p. 21).

Assim, as tecnologias, têm sido implantadas no nas escolas por meio de projetos das próprias escolas e governamentais. Isso acarreta com que os docentes coloquem em suas

aulas tecnologias que os alunos utilizam no dia-a-dia, mas, infelizmente, muitas escolas públicas no Brasil ainda não têm acesso as novas tecnologias. Porém, muitos estudantes possuem celulares com acesso a internet e o professor pode estar utilizando-se dessas novas mudanças. Em 2016, 52% das escolas utilizavam o aparelho em atividades com os alunos. É o que aponta a pesquisa TIC Educação 2016, do Centro de Estudos sobre as Tecnologias da Informação e da Comunicação (Cetic). Já sobre os professores que utilizam a internet em sala de aula com os alunos (figura 2), a pesquisa feita com professores de 5º ano ao 2º ano, nos anos de 2015 e 2016 mostrou uma pequena evolução.

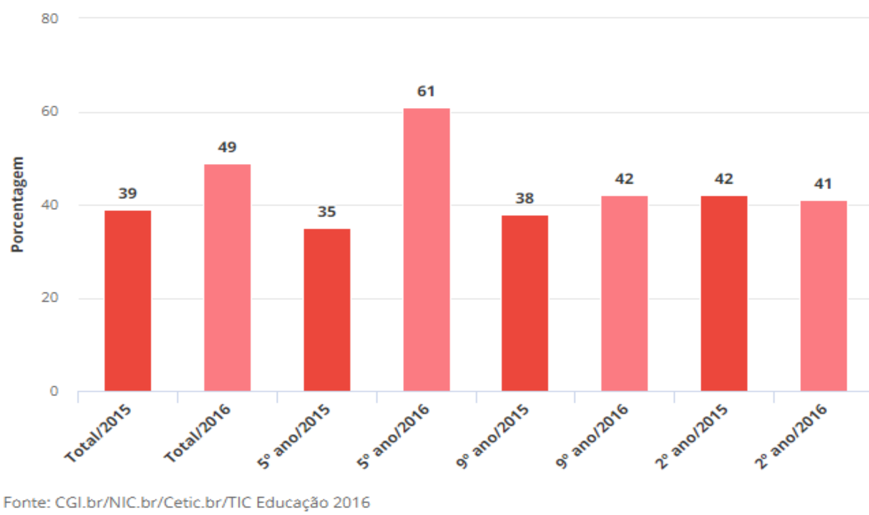


Figura 2 - Professores que usam a internet em sala de aula

Fonte: CGI.br/NIC.br/Cetic.br/TIC Educação 2016

O uso dos recursos tecnológicos, sobretudo os da informação vem aumentando no cotidiano das pessoas e também nas escolas. Essas ferramentas se empregues de maneira incorreta pode fazer com que os alunos tenham mais dificuldades no aprendizado, por outro lado, se usada de forma didática, pode proporcionar o aprendizado mais rápido, a interação com os colegas e fazer com que os educandos sejam cidadãos críticos.

3 I PROJETO POLITICO PEDAGOGICO, TECNOLOGIAS E TRANSFORMAÇÃO SOCIAL

O PPP (Projeto Político Pedagógico), tem como principal objetivo da um norte as ações da Escola para o ano letivo. O mesmo, apresenta as diretrizes e compromissos que a unidade de ensino. Para isso o mesmo deve ser elaborado com o apoio dos professores, diretores e da comunidade, para que se utilize os saberes do educando e proporcione que

o mesmo seja um cidadão crítico e reflexivo. Os saberes vivenciados pelos educandos, instigando-os, através de exercícios que potencializem sua curiosidade, a imaginação, elaboração de hipóteses e questionamentos, chegando a uma explicação epistemológica. Freire, (1996, P.16)

> Pensar certo, em termos críticos, é uma exigência que os momentos do ciclo gnosiológico vão pondo à curiosidade que, tornando-se mais e mais metodicamente rigorosa, transita da ingenuidade para o que venho chamando "curiosidade epistemológica"

A curiosidade do educando se aperfeiçoa a partir do exercício, estimulando-o a novas perguntas e respostas que são fatores fundamentais para o processo cognitivo. Porém, é necessário que o (a) educador (a) observe as diferentes realidades presentes no espaço escolar, com objetivo de atender aos educandos de diferentes contextos sociais. O (a) professor (a) deve construir os embasamentos necessários para que o (a) estudante interprete corretamente todos os tipos de representações espaciais utilizando as ferramentas necessários para facilitar o aprendizado. Dessa forma, o PPP é um documento essencial para as unidades escolar de todo o Brasil. Ele auxilia e norteia o sistema de ensino durante o ano letivo.

3.1 Tecnologias educacionais inseridas no PPP

De acordo com os artigos 12 a 14 da LDB, a escola tem autonomia para determinar qual será o seu PPP e a estrutura que será seguida. O documento, então, é encaminhado para a secretaria de ensino e deve ser revisado pela instituição de ano em ano.

A escola também precisa oferecer elementos para que o educando desenvolva os fenômenos espaciais. Segundo Ritcher, (2010 p.94)

> De nada adianta participarmos da escola, se essa instituição não fornece os elementos indispensáveis para que os alunos possam compreender o meio em que vivem, correlacionar os fatos e os fenômenos que interferem nas estruturas socioeconômico - culturais, e construir bases para forjar a transformação.

Existe a necessidade da escola cada vez mais escolher metodologias que possam relacionar a realidade. Atualmente, com o avanço da tecnologia os professores tem um leque de possibilidades para trabalhar os assuntos de forma mais didática e atual com os educandos, pois, a escola também está altamente influenciada pelas novas inovações tecnológicas.

Com essas novas mudanças que acontecem no mundo, o 'Projeto Político-Pedagógico se refere aos planos de ações que a escola pretende executar quanto às situações apresentadas e deve contemplar a inserção de tecnologias como recursos no processo de aprendizagem. Podemos destacar alguns recursos que a escola pode esta utilizando, sendo eles, plataforma de ensino adaptativo, aplicativo de estudo, banco de materiais, este que, tanto os professores quanto aos alunos podem acessar os conteúdos

produzidos em todo o mundo, além de projetores, tablet e livro digitais.

Desta forma, os profissionais que atuam na área da educação sabem que devem levar em consideração a geração que o mundo está em constante mudança e nesse contexto, a tecnologia transforma a forma de ensino, uma vez que contribui para o desenvolvimento de cidadãos mais conscientes e independentes. Compreendemos que também é papel da escola adaptar esse ambiente tecnológico para que o educando tenha uma educação mais próxima da realidade, evitando a metodologia tradicional, o docente deve conduzir o educando a pensar, indagar e trabalhar de uma maneira mais colaborativa.

Nesse processo, o aluno pode relacionar o conteúdo apresentado com o universo a sua volta e dessa forma o aprendizado torna-se mais efetivo.

3.2 Formas de utilização dos recursos tecnológicos em sala de aula

Ao decorrer do presente artigo, foram analisados como os recursos tecnológicos estão cada vez mais presente no cotidiano do educando e como os mesmos podem auxiliar na construção de cidadãos críticos. Com base nessas informações vamos descrever como os professores podem utilizar esses recursos.

O primeiro recurso que podemos destacar é a utilização dos livros digitais ou apostilas, o professor tem a possibilidade de enviar para todos os educandos, para que eles façam a leitura em casa através do smartphone, tablet ou computador.

A segunda dica é, os cursos digitais, esses que podem complementar o aprendizado do educando, além de acrescentar um certificado em seu currículo.

Outra forma é utilizar os jogos eletrônicos, existem variadas plataformas no qual os professores podem criar seus jogos de acordo com o conteúdo abordado, em uma etapa posterior do ensino, também é possível ensiná-los a elaborar esses materiais, promovendo a autonomia dos estudantes e mostrando como utilizar esse recurso para desenvolver o próprio potencial dentro e também fora da escola.

Para tanto, as aulas devem ser planejadas, para que não se tornem monótonas e desorganizadas. O professor deve sempre considerar o perfil da turma na qual está trabalhando para traçar meios de tornar as aulas dinâmicas, organizadas e o mais importante, que consiga passar o conteúdo para todos os educandos.

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Portando, ao longo das últimas décadas todos os diversos setores da sociedade têm passado por uma grande evolução tecnológica. Toda transformação estar mudando a forma de s comunicar, nas relações sociais e no processo de ensino e aprendizagem.

Ao fim deste artigo, fica evidente que os recursos tecnológicos estão cada vez mais presente no cotidiano das pessoas e também no ambiente escolar. Os docentes estão se adequando a nova realidade para atrair a atenção dos educandos, além de facilitar

o acompanhamento individualizado, estimular a autonomia do educando, tornando-o um agente ativo na construção do conhecimento, incentivado o trabalho em equipe e auxiliando na relação social.

REFERÊNCIAS

ALBA, Maria; HERNANDEZ, Fernando e colaboradores. [et al.]. **Tecnologias para transformar a educação**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BONILLA, Maria Helena Silveira. **Escola aprendente: para além da sociedade da informação**. Rio de Janeiro: Quartet, 2005.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e terra, 1996.

LDB, Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional. 1996. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm

TEIXEIRA, Adriano Canabarro. **Inclusão Digital: novas perspectivas para a informática educativa**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2010.

CAPÍTULO 8

DIREITOS HUMANOS: IMPRESSÕES SOBRE AS INTERFACES COM OS MOVIMENTOS SOCIAIS, ÉTNICOS RACIAIS E DE GÊNERO – ORGANIZAÇÃO, LUTAS E CRIMINALIZAÇÃO

Data de aceite: 02/05/2022
Data de submissão: 08/03/2022

Antônio Valmor de Campos
Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS, *Campus* Chapecó/SC
http://lattes.cnpq.br/6904172748011262

Jane Acordi de Campos
Escola de Educação Básica Tancredo de Almeida Neves, Chapecó/SC
http://lattes.cnpq.br/0543908290093002

Texto apresentado no **IV Congresso Ibero-Americano de humanidades Ciências e educação**: desafios contemporâneos das sociedades Ibero-Americano – UNESC/FAPESC – 23 a 27 de agosto de 2021, constando nos anais do evento.

RESUMO: Este ensaio resulta da oficina “a criminalização dos movimentos sociais como limitador na luta pelos direitos humanos”, realizada com estudantes da Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS, durante o IX SEPE (seminário de ensino, pesquisa e extensão) da Instituição, no ano de 2019. As impressões dos estudantes foram colhidas em atividades nos grupos, através de questões norteadoras, sem identificação dos participantes, comunicados da utilização de suas percepções em análises e publicações futuras. Os textos utilizados foram sobre: a) os movimentos sociais e sua criminalização pela legislação brasileira; b) a configuração dos direitos humanos no Brasil; c) o MST e a violência agrária; d) a questão indígena no Brasil; e) organização feminista, avanços e desafios; f) as violações dos direitos humanos dos atingidos por barragens. Em cada grupo foram analisados os aspectos da organização social, das limitações impostas pela criminalização dos movimentos sociais e as implicações dessa condição na garantia dos direitos humanos dos grupos sociais envolvidos. As considerações dos estudantes apontaram que os movimentos sociais passam por dificuldades, na mobilização das pessoas e também constataram receio de que as manifestações possam resultar em criminalização, a partir da legislação recentemente aprovada no país, como é a “Lei anti-terror”. As situações analisadas indicam que a criminalização é um fator limitador da garantida dos direitos humanos nos grupos sociais vulneráveis.

PALAVRAS-CHAVE: Movimentos sociais, criminalização, direitos humanos, organização social, grupos étnicos raciais e de gênero.

HUMAN RIGHTS: IMPRESSIONS OF INTERFACES WITH SOCIAL, ETHNIC RACIAL AND GENDER MOVEMENTS – ORGANIZATION, STRUGGLES AND CRIMINALIZATION

ASTRACT: This essay results from the workshop “the criminalization of social movements as a limiter in the struggle for human rights”, held with students of the Federal University of the Southern Border - UFFS, during the IX SEPE (seminar of teaching, research and extension) of the Institution, in 2019. The students’ impressions

were collected in activities in the groups, through guide questions, without identification of the participants, communicated the use of their perceptions in future analyses and publications. The texts used were on: a) social movements and their criminalization by Brazilian legislation; b) the configuration of human rights in Brazil; c) the MST and agrarian violence; d) the indigenous question in Brazil; e) feminist organization, advances and challenges; (f) human rights violations of those affected by dams. In each group, the aspects of social organization, the limitations imposed by the criminalization of social movements and the implications of this condition in guaranteeing the human rights of the social groups involved were analyzed. The students' considerations pointed out that social movements are going through difficulties in mobilizing people and also found fear that the demonstrations could result in criminalization, based on the legislation recently passed in the country, such as the "Anti-Terror Law". The situations analyzed indicate that criminalization is a limiting factor for human rights in vulnerable social groups.
KEYWORDS: Social movements, criminalization, human rights, social organization, racial and gender ethnic groups.

INTRODUÇÃO

Neste momento em que no mundo inteiro assistimos o aumento da violência real e simbólica[1], onde os atores da mesma desprezam a legislação e a autoridade estatal, é indispensável preparar a sociedade para compreender e atuar preventivamente nesse contexto. É na direção de contribuir com a compreensão e a visibilidade das violações dos direitos humanos, contra as minorias políticas, étnicas, religiosas e sexuais, bem como da criminalização que sofrem os movimentos sociais, que fazem enfrentamento ao poder hegemônico.

O que apresentamos aqui é um breve contexto sobre os direitos humanos no Brasil e sua relação com os movimentos sociais e a criminalização das lideranças desses movimentos. A base teórica é constituída por autores com responsabilidade e renome no tema. Também serão apresentados e analisadas as considerações apresentadas por estudantes que participaram de uma oficina relacionada com o tema no VIII SEPE/2019, na Universidade Federal da Fronteira Sul, sendo que as impressões apresentadas aqui constam das avaliações realizadas em grupos de participantes, portanto coletivas, sem identificação dos componentes.

Os temas discutidos no âmbito da oficina versaram sobre: a) os movimentos sociais e sua criminalização pela legislação brasileira; b) a configuração dos direitos humanos no Brasil; c) o MST e a violência agrária; d) a questão indígena no Brasil; e) organização feminista, avanços e desafios; f) as violações dos direitos humanos dos atingidos por barragens. A reflexão deu-se a partir da leitura de textos sobre os temas, os quais apresentaram a problemática e os grupos emitiram a sua compreensão, socializando com os demais grupos. Ao final foram realizadas avaliações escritas por grupos, que

1 A violência inviabilizada, que ocorre normalmente através de afronta psicológica e pressão mental contra as vítimas.

reunidos constituíram uma visão consensual acerca dos temas apresentados na oficina. É a partir dessas visões, consubstanciadas com a devida fundamentação teórica, que está apresentado este ensaio, na intenção de contribuir nas reflexões sobre os direitos humanos a sua relação com os movimentos sociais, especialmente a criminalização dos mesmos.

OS DIREITOS HUMANOS NO SÉCULO XXI

Boa parte da população brasileira nasceu pós ditadura militar, no século XIX. Talvez isso dificulte a compreensão do que ocorreu, pois, com a anistia ampla, não foram investigados e punidos os crimes contra a humanidade e as violações de direitos humanos pelos militares. Com isso, são invisibilizados os crimes de tortura, abuso de autoridade, mortes e desaparecimento de pessoas. Apenas a “Comissão da Verdade”, criada na segunda década deste século permitiu reconstruir alguns fatos, identificando desaparecidos e conhecendo-se o paradeiro de uma parte dos mortos. No entanto, alguns corpos até hoje continuam sem conhecimento da sua localização.

Com o fim da ditadura – atualmente negada por algumas autoridades – veio o momento da nova Constituição, promulgada em 5 de outro de 1988. Conhecida como Constituição Cidadã, ela recebeu críticas por parlamentares da esquerda à época, no entanto atualmente é invocada, como uma espécie de salvaguarda de direitos e da democracia. Ela é construída sob efeitos do receio que fatos perversos vivenciados pelos opositores do regime se repetissem no Brasil, observa-se que:

> Art. 1º A República Federativa do Brasil, formada pela união indissolúvel dos Estados e Municípios e do Distrito Federal, constitui-se em Estado Democrático de Direito e tem como fundamentos: I - a soberania; II - a cidadania; III - a dignidade da pessoa humana; IV - os valores sociais do trabalho e da livre iniciativa; V - o pluralismo político (BRASIL, CF, 1988, p. 1).

A preocupação com os Direitos Humanos aparece também nos artigos seguintes: “Art. 4º A República Federativa do Brasil rege-se nas suas relações internacionais pelos seguintes princípios: I - independência nacional; II - prevalência dos direitos humanos; [...] (BRASIL, CF, 1988, p. 1). Porém, quando não cumprida a lei a letra é morta, mas constando é possível invocá-la, em favor da liberdade, igualdade, justiça social e dignidade humana, com pleno respeito aos direitos.

Na mesma direção é possível apreciarmos uma verdadeira “listagem de garantias” individuais e coletivas previstos na Constituição, que representam um antídoto contra pretensões e práticas de atos que se assemelhem às violações de direitos praticadas no Brasil, no período ditatorial: “Art. 5º Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade, nos termos seguintes (BRASIL, CF, 1988, p. 2).

No entanto, em outras passagens a Constituição faz menção ao capital, como

exemplo o inciso IV, do Art. 1º: “os valores sociais do trabalho e da livre iniciativa”. Segundo Dallari (2008), isso quer dizer que existem duas orientações diferentes, dentro da própria Constituição, uma fortalecendo os Direitos Humanos e ampliando suas garantias e outra privilegiando os interesses Econômicos.

Como o privilégio era dos interesses econômicos era previsível a prevalência deste sobre os direitos humanos, como assistimos no momento, com a reforma trabalhista, a terceirização plena e a reforma da previdência: “Com base no conjunto das situações e na realidade de agora pode-se dizer que os Direitos Humanos, entre os quais estão aqueles que a Constituição enumerou como direitos fundamentais, ainda não adquiriram existência real para grande número de brasileiros (DALLARI, 2008, p. 57). Porém, mesmo no regime autoritário houve enfrentamentos e denúncias das violações:

> Durante a ditadura, a luta contra o arbítrio e contra todo tipo de violência causada pelo terrorismo do Estado tornava obviamente prioritária a defesa dos Direitos civis e políticos e das liberdades individuais. Com a “abertura”, nossa preocupação voltou-se para os direitos econômicos, sociais e culturais, sempre tão negados num país marcado por desigualdades e desequilíbrios de toda sorte (GENEVOIS, 2008, p. 24).

Ocorre que a repressão não permitia a visibilidade da resistência, mas foi a partir dessas ações dos ativistas dos direitos humanos, dos movimentos sociais e outros, que ao final da ditadura foi possível a apresentação de propostas, para evitar que o Brasil voltasse a ser palco da barbárie do autoritarismo e da violação dos direitos humanos. É importante diferenciar que as pretensões desses grupos eram da emancipação do sujeito, apontando para a autonomia, a liberdade e a dignidade:

> Percebemos, claramente, que justamente os mais carentes de direitos também sofriam de enorme carência das mais comezinhas informações sobre os direitos e as maneiras de reivindicá-los. Ou seja, persistiam, aí, as noções tradicionais de favor, tutela, caridade. Democracia, uma palavra vazia; política, uma ilusão; direitos, um luxo... (GENEVOIS, 2008, p. 25).

Um exemplo da condição tutelada é a educação, pois, na ditadura, houve o aumento da obrigatoriedade de frequência escolar para 8 anos, porém, o modelo educacional não assegurava as condições de igualdade de oportunidade para todos os brasileiros. Daí decorre a necessidade de a educação estar voltada para superação das desigualdades de todas as ordens e da compreensão dos direitos humanos, como essenciais: “A educação enquanto bem e direito, assim como a crença na igualdade como conquista e utopia de todos é o que vai dinamizar todo um conjunto de compromissos em relação à educação em e para os direitos humanos” (ZENAIDE, 2008, p. 15).

Já ao final da ditadura, o movimento “Diretas já”, abriu as portas para outros movimentos no país, como o da educação voltada para a cidadania, vista como direito e não uma mera concessão do Estado: “Com a Constituição Federativa de 1988 que instituiu o Estado Democrático de Direito, o Brasil ampliou processos de ratificação criando, no nível

interno, importantes mecanismos nacionais de proteção aos direitos humanos” (ZENAIDE, 2008, p. 19).

Essa visão de direitos necessários para constituir a garantia da dignidade é necessária para a compreensão de que os: “Direitos Humanos são um compromisso de mudança, de transformação para uma sociedade mais justa e solidária” (GENEVOIS, 2008, p. 27). Assim, é preciso que a educação permita a compreensão dos direitos do ser humano e também que ela própria é um direito: “2. A educação deve visar à plena expansão da personalidade humana e ao reforço dos direitos do Homem e das liberdades fundamentais e deve favorecer a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e todos os grupos raciais ou religiosos (DECLARAÇÃO, 1948, p. 6).

Mesmo com todo o aparato legal, interno e externo, não significa que os direitos humanos sejam respeitados no Brasil e em outras partes do mundo, pois os governos utilizam todos os instrumentos possíveis para evitar que sejam “perturbados” em seu percurso:

> Com isso é comum o enfrentamento com órgãos governamentais, gerando confrontos, que muitas vezes ultrapassam o campo político, tornando necessária uma ação mais contundente dos movimentos. Essa intervenção mais forte provoca reações dos aparelhos do Estado: polícia; Ministério Público; e Judiciário (CAMPOS. WIZNIEWSKY. CAMPOS, 2016).

No entanto, o fato de constar na legislação nacional e internacional representa um sinal de avanço na perspectiva da garantia dos direitos humanos, principalmente por permitir que os movimentos que o reivindicam possam atuar com algumas garantias que evitem a violência do Estado repressor, que age ao sinal de reivindicações e busca pela garantia de direitos.

DIREITOS HUMANOS E MOVIMENTOS SOCIAIS

A existência da democracia e a garantia de direitos depende de participação organizada, com elementos de proximidade, objetivos semelhantes e forma de organização com mínima identidade na ação. Entre as organizações que contemplam essa condição é dos movimentos sociais:

> A diferença do “movimento social” para outras organizaçõs – como sindicatos e cooperativas – é que não há regras institucionais, pois as relações se estabelecem na confiança mutua e na solidariedade entre os seus ativista, portanto, seus membros não estão submetidos a regras estatutárias (CAMPOS. WIZNIEWSKY. CAMPOS, 2016, p. 379).

Segundo os autores, em uma categoria específica de movimento social está presente uma identidade social e uma maneira de pensar e de agir, onde as pessoas atuam com interesses coletivos, em busca de uma nova condição ou de melhorias para a vida, não apenas de quem está na luta, mas dos demais, pois prevalece os interesses coletivos. Por

exemplo: “A luta constante pela libertação das mulheres decorre da crença de que isso é responsabilidade de todos. Evidentemente que em algumas situações específicas somente as próprias mulheres são capazes pleitear os seus interesses” (CAMPOS. WIZNIEWSKY. CAMPOS, 2016, p. 381). Porém, para que isso seja possível é preciso que as mulheres sejam as protagonistas do processo, colocando os seus objetivos.

Em outra situação envolve a questão do acesso à terra, pois os agricultores sem-terra, organizam-se em movimentos sociais, como a Comissão Pastoral da Terra, ligada à Igreja Católica, que tem um viés religioso do problema, mas também as próprias pessoas que identificam-se com a situação têm sua organização, constituindo o Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST).

Enquanto esses movimentos identificam-se com propósitos apenas de conquistar direitos, previstos constitucionalmente, sofrem com as reações dos grileiros, fazendeiros e do próprio Estado, que toma posição em desfavor dos excluídos do direito à terra. Isso provoca uma situação de violência, com as vítimas do lado mais fragilizado, como apontam as pesquisas:

> A manutenção da aliança com o agronegócio acarretou o agravamento da violência vivida pelas comunidades camponesas que lutam por direitos e pela permanência em seus territórios. Os registros parciais da CPT apontam que o Nordeste foi a região em que houve mais ocorrência de conflitos no campo em 2015, representando 35% dos casos em todo o país. Em seguida, veio a região Norte, com 27% das ocorrências, o Centro-Oeste com 17%, o Sudeste com 15% e, finalmente, o Sul do país com 5,5%. (PASSOS; MARQUES, 2016, [s.p.]).

Não bastasse a violência sofrida historicamente, no momento está em curso um processo que visa punir os que se organizam na busca e garantia dos seus direitos: “[...] a criminalização acontece com a intenção de inibir as pretensões dos movimentos sociais que se organizam para garantir ou conquistar direitos, além de denunciar as violações e a violência praticada para manter a hegemonia. Portanto, a criminalização tem caráter de manutenção do poder, pelas forças hegemônicas” (CAMPOS. WIZNIEWSKY. CAMPOS, 2016, p. 386).

Segundo Dallari (2008), após da ditadura militar, a sociedade brasileira vem revelando o crescimento de novas forças sociais, nascidas na luta contra a ditadura militar implantada no Brasil em 1964 e influenciadas pelo consenso mundial de que os direitos humanos devem ser os princípios fundamentais de uma sociedade livre, harmônica e justa social, política, econômica e culturalmente.

No Brasil a situação real é preocupante, pois falta condições de dignidade para a maioria da população brasileira: “Existem no Brasil tantas situações de marginalização e de injustiça social, e isso aparece com tamanha evidência, que se tem a impressão de que nada de positivo pode ser dito relativamente à situação dos Direitos Humanos (DALLARI, 2008, p. 41). Apesar de a distribuição da renda ser um problema crônico no país, em

algumas regiões a situação é mais complicada, como afirma a autora, nas regiões norte e nordeste prevalece ainda o latifúndio, utilizados para a monocultura e culturas extensivas em grandes extensões de terra, além de outras mantidas improdutivas, subsistindo nessa região uma organização política e social semifeudal, isso também impacta negativamente na garantia dos direitos humanos daquela população.

No entanto, não é só no campo que isso ocorre, os trabalhadores brasileiros urbanos também são vítimas de violações. Inclusive em meados do século passado isso já era registrado, pois estava iniciando a famosa "guerra fria" entre os países de orientação comunista e os capitalistas:

> No período de restabelecimento da ordem democrática no mundo, a partir de 1945, sob influência dos Estados Unidos, com quem o Brasil se tinha aliado na Segunda Guerra Mundial, toda reivindicação operária passou a ser classificada como ***"subversão comunista"*** e as Forças Armadas nacionais foram intensamente utilizadas para proteção da ordem, que era, na realidade, a ordem conveniente ao grande capital (DALLARI, 2008, p. 48/49).

Observando essa situação é possível compreender o que vivenciamos atualmente, pois além da profunda retirada de direitos dos trabalhadores, está em curso a constante ameaça da volta do autoritarismo no país, com o uso das forças armadas. Aparentemente não há reação social às ameaças presidenciais, mas isso pode ocorrer, como já registrado no período de ditadura e violência contra o povo, a Igreja Católica incentivou a organização da população, através da Comunidades Eclesiais de Base, que articulavam a religião com as questões sociais, contribuindo na mobilização: "O exemplo dessas comunidades estimulou a formação de grande número de associações, para defesa de direitos, adoção de providências junto a autoridades, divulgação de situações de marginalidade e denúncias de ofensas a Direitos Humanos" (DALLARI, 2008, p. 49/50).

No momento, sofremos retrocessos nos direitos trabalhistas, previdenciários, mas também aumenta a pobreza e a miséria da população. Isso deveria ter provocado reações na população, mas, como está em curso uma situação de criminalização das lideranças dos movimentos sociais, na visando a proteção do capital, ocorre um "comodismo forçado" da população, que não visualiza nas lideranças sindicais e do movimento social o potencial necessário para enfrentar todas as dificuldades que se apresentam, somado a isso os mecanismos legais abafam a mobilização:

> No "apagar das luzes" do governo Dilma, uma herança pouco desejada pelos movimentos sociais, as quais são representadas principalmente pelas seguintes leis: a Lei n. 13.260, de 16 de março de 2016, que regulamenta a punição e a prática de terrorismo no Brasil, e a Lei n. 13.281, de 4 de maio de 2016, que altera a Lei n. 9.503, de 23 de setembro de 1997, que institui o Código Brasileiro de Trânsito (CAMPOS. WIZNIEWSKY. CAMPOS, 2016, p. 389).

Segundo os autores, é possível perceber nas situações de violações de direitos humanos ocorridas em atividades dos movimentos sociais que não há efetivamente

respeito aos preceitos constitucionais. Porém, isso é legitimado pelos poderes constituídos e Judiciário. Entre os desafios da discussão dos Direitos Humanos está em criar situações que permitam a reflexão necessária à compreensão do momento vivenciado, com as violações e a criminalização dos movimentos sociais.

IMPRESSÕES SOBRE OS DIREITOS HUMANOS

As possibilidades de compreensão dos direitos humanos e das violações que acontecem, são escassas, na Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS, pois como não está institucionalizada a oferta de um componente com essa característica, é preciso construir alternativas que permitam "dissecar" os textos relacionados com os temas, que permitem essa compreensão. Nessa pretensão foi proposta a oficina sobre os Direitos Humanos no VIII Seminário de Ensino, Pesquisa e Extensão, na qual foram lidos, analisados e debatidos os diversos temas já relacionados.

As atividades foram desenvolvidas em grupos, sendo que eles ficaram responsáveis pela realização de uma avaliação final descritiva, também foram avisados que as avaliações poderiam ser utilizadas em produções acadêmicas, resguardando a identificação dos participantes. Foram selecionadas avaliações que apresentaram reflexões sobre todos os temas analisados e discutidos. Dessas avaliações, foram retiradas alguns excertos, os quais permitirão as reflexões a seguir.

No entanto, antes disso uma lembrança da dificuldade histórica em garantir o respeito aos direitos humanos: "[...] vemos poucas sociedades que realmente levam em conta os direitos humanos, sem que precise haver guerras e revoluções para isso acontecer." (BECCARIA, 2015, [s.p.]). Portanto, as dificuldades não são apenas momentâneas, mas estruturais da sociedade.

A lembrança de Beccaria é para sinalizar que tratar de Direitos Humanos, nunca foi e não é tarefa fácil, principalmente nesses momentos de questionamentos das garantias mínimas de povos e parte da população mundial excluídas dos benefícios do desenvolvimento social, político e humano. Os textos discutidos na oficina tratam situações que ocorrem na realidade brasileira.

Um deles é relacionado com a problemática envolvendo as mulheres, como a discriminação social, política e econômica, bem como a violência sofrida por elas, no Brasil e também no mundo. Isso resulta de uma construção machista de sociedade, porém, não significa que não existam movimentos no sentido de garantir as condições de igualdade e dignidade: "O texto lido tratava sobre a questão das mulheres e um pouco da importância dos movimentos sociais, suas lutas por igualdade, direito e contra o preconceito" (AVALIAÇÃO a, 2019, s. p.).

O grupo consegue captar das apresentações algumas situações históricas sobre as mulheres, sua organização e lutas de enfrentamento as situações de preconceitos e

discriminação: “O dia das mulheres é comemorado mundialmente no dia 08 de março, porém, nem todas as pessoas sabem que essa data foi motivada pela luta por direitos, na qual muitas mulheres foram carbonizadas em uma fábrica têxtil em Nova Yorque” (AVALIAÇÃO a, 2019, s. p.).

Outro ponto captado no grupo está relacionado com a problemática da violência que afeta um número significativo de mulheres: “O texto dá bastante relevância para a questão da violência contra a mulher e o medo da denúncia, visto que muitas vezes envolve questões familiares e financeiras, além de ameaças e mais agressões” (AVALIAÇÃO a, 2019, s. p.).

O grupo também enumera que foi tratado sobre a aprovação da lei contra o terrorismo no Brasil: “O terrorismo e as leis para combatê-lo no Brasil, como o Código de Trânsito e a lei antiterror, que autoriza o confisco dos bens de acusados, mesmo sem provas” (AVALIAÇÃO a, 2019, s. p.). Nota-se que chamou a atenção dos participantes a possibilidade de criminalização antecipada, quando possibilita o confisco de bens das pessoas suspeitas de terrorismo.

Sobre a criminalização o grupo capta a situação dos conflitos de terras no país: “O grupo 4 falou sobre a criminalização do Movimento dos Trabalhadores Sem Terras (MST), dando ênfase para a questão das lutas pela terra, pela reforma agrária e pela igualdade” (AVALIAÇÃO a, 2019, s. p.). Em seguida complementam: “O grupo 5 aprofundou o assunto sobre o MST, tratando dos ataques e assassinatos sofridos pelos seus militantes, assim como as violações nos seus direitos e as questões de como a justiça trata o assunto da terra” (AVALIAÇÃO a, 2019, s. p.).

Os componentes deste grupo, não visualizaram, por exemplo, a criminalização dos militantes do Movimento de Atingidos por Barragens (MAB), mesmo sendo destacado na apresentação do grupo que tratou da temática em questão: “O grupo 7 explicou sobre a organização do MAB, como surgem os atingidos por barragens e como são afetados em sua cidadania, também tratou da sua luta e das reivindicações que apresentam” (AVALIAÇÃO a, 2019, s. p.).

Evitando repetições, extrai-se da outra avaliação selecionada, alguns elementos importantes sobre a questão indígena no Brasil, inicialmente abordando a demarcação das terras indígenas:

> Em se tratando da definição das terras indígenas e como deve ser a sua utilização, o estatuto do índio vai considerar as terras ocupadas ou habitadas por eles, as áreas reservadas a eles pela União e as terras de domínio de comunidades indígenas ou silvícolas e vai dar a eles o direito ao usufruto das riquezas naturais (AVALIAÇÃO b, 2019, s. p.).

É importante complementar essa questão, para garantir a fidelidade à situação atual vivenciada pelos povos indígenas no Brasil, tendo em vista que na última década praticamente não houveram demarcações de terras indígenas. O problema tem várias

motivações, sendo uma delas a falta de vontade política dos governos. A outra é uma questão jurídica acerca do marco temporal, que está para ser decidida pelo Superior Tribunal Federal (STF), onde está em discussão a partir de que momento da "ocupação" é considerada terra indígena, pois sustenta-se que apenas as áreas efetivamente habitadas por indígenas em 1988 seriam, consideradas como tal. Com isso, as áreas reconhecidamente indígenas, mas onde esses povos foram dizimados ou expulsos de suas terras pela violências de grileiros e fazendeiros ficariam de fora. Além disso há a pressão do capital e do agronegócio para se apropriarem das riquezas existentes nas terras indígenas.

Essa condição está em pauta, por exemplo na Terra Indígena da Boa Vista, no Município de Laranjeiras do Sul/PR, da qual os povos indígenas foram violentamente expulsos, restando apenas alguns pelas redondezas, sendo então as terras ocupadas por fazendeiros e pequenos agricultores. A área já foi identificada, medida e algumas áreas liberadas para ocupação dos indígenas, no entanto, a demora na decisão, faz com que decisões intermediárias provoquem situações de violência contra os índios que já estão no local, situação relatada na avaliação do grupo: "O que levou a Polícia Federal, com apoio e participação dos fazendeiros e alguns pequenos agricultores agir com violência ao cumprir com as liminares, sem nenhum aviso prévio" (AVALIAÇÃO b, 2019, s. p.).

O grupo consegue também articular a questão dos Direitos Humanos com o Estatuto do Índio: "Mais uma vez estamos frente a violação de direitos humanos. Lá se vão décadas da promulgação do estatuto do índio, e ainda assim suas mais básicas leis são ignoradas por aqueles que deveriam honrá-las" (AVALIAÇÃO b, 2019, s. p.). Os componentes registram também o descaso do governo federal com a questão indígena: "E acreditar que o governo atual o faça é meio que utópico, pois, o próprio presidente do país fez declarações negativas sobre a quantidade de terras indígenas já demarcadas no Brasil" (AVALIAÇÃO b, 2019, s. p.).

Observando brevemente o noticiário percebe que são constantes e permanentes os apelos do presidente e outros integrantes do atual governo, no sentido de invadir definitivamente as terras indígenas, com garimpo e plantações em forma de arrendamento. Essa situação, certamente daria o golpe fatal na cultura, nas tradições e na pouca dignidade que ainda resta a estes povos.

Essas são algumas percepções dos estudantes da UFFS, que participaram da oficina sobre a criminalização dos movimentos sociais e os impactos nos Direitos Humanos, evidentemente que diversos outros pontos abordados não foram contemplados, mas acredita-se na contribuição e na pertinência para as reflexões propostas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da segunda guerra mundial houve maior espaço para discussão dos Direitos Humanos, de forma mais específica, mesmo que anteriormente houvessem movimentos

nesse sentido. No Brasil, as discussões sobre os Direitos Humanos chegaram de forma tardia, sendo que no período da ditadura militar eles foram ignorados. É na Constituição Federal de 1988, que florescem mecanismos legais de proteção desses direitos, no entanto, pouco efetivamente avançou.

Evidentemente que a abertura democrática permitiu a emergência dos movimentos sociais, muitos dos quais praticam a defesa dos Direitos Humanos, mesmo que não sejam nominados dessa forma. Isso também permitiu que a democracia fosse tomando forma e com isso um espaço maior foi ocupado pela discussão dos Direitos Humanos, mesmo que ainda muito deficitária.

No final da primeira década deste século até meados da segunda, o Brasil experimentou alguns avanços na defesa dos Direitos Humanos, resgatando a verdade sobre as violações praticadas na ditadura e alinhando-se ao projeto internacional de respeito e dignidade da pessoa humana.

No entanto, atualmente, o avanço das políticas neoliberais privilegiando o capital em detrimento do humano tem imposto revés no que havia sido conquistado, avançando, por exemplo na perda de direitos trabalhistas, previdenciários e econômicos, mas principalmente na criminalização dos movimentos sociais, dificultando a militância na luta pela manutenção de conquistas de direitos, afetando evidentemente os defensores dos Direitos Humanos.

Constata-se que os movimentos sociais contribuem com a garantia dos Direitos Humanos, mas por outro lado, constata-se possibilidade de agravamento das violações de direitos, com aumento da violência, a criminalização dos movimentos sociais e negativa de reconhecimento das condições étnico raciais, como é caso da discriminação dos povos indígenas. Também é importante destacar a importância da educação em Direitos Humanos, permitindo a análise de situações de violações e as possibilidades de enfrentamento das dificuldades decorrentes da primazia do capital sobre a vida e humanização, sendo que essa possibilidade pode ser realizada das mais diversas formas, seja em componentes curriculares, aspectos interdisciplinares e transdisciplinares.

REFERÊNCIAS

AVALIAÇÃO a, participantes grupo 3 na Oficina: A criminalização dos movimentos sociais como limitador na luta pelos direitos humanos. VIII Seminário de Ensino Pesquisa e Extensão (SEPE), Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS). Chapecó, 21/10/2019.

AVALIAÇÃO b, participantes grupo 6 na Oficina: A criminalização dos movimentos sociais como limitador na luta pelos direitos humanos. VIII Seminário de Ensino Pesquisa e Extensão (SEPE), Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS). Chapecó, 21/10/2019.

BECCARIA. **Dos delitos e das penas**. 2. ed. São Paulo: Edipro, 2015.

CAMPOS, Antônio Valmor de. WIZNIEWSKY, Carmem Rejane Flores. CAMPOS, Jane Acordi de. A criminalização dos Movimentos Sociais: Agravantes Contemporâneos. *In* TONEZER, Cristiane, COMERLATTO, Dunia. BADALOTTI, Rosana Maria (Orgs.). **Anais do II Seminário Território, Territorialidades e Desenvolvimento Regional** [recurso eletrônico]: os movimentos sociais. Chapecó/SC: Argos, 2017. P. 377-394.

DALLARI, Dalmo de Abreu. O Brasil rumo à sociedade justa. *In* SILVEIRA, Rosa Maria Godoy. Et. al. **Educação em direitos humanos**: fundamentos teórico-metodológicos – João Pessoa: Editora Universitária, 2008.

DECLARAÇÃO Universal dos Direitos Humanos. **Organização das Nações Unidas**. Assembleia Geral, 10 de dezembro de 1948. Disponível em: <Microsoft Word - Document1 (ohchr.org)>. Acesso em 10/04/2021.

GENEVOIS, Margarida. Prefácio. *In* SILVEIRA, Rosa Maria Godoy, Et. al. **Educação em direitos humanos**: fundamentos teórico-metodológicos – João Pessoa: Editora Universitária, 2008.

PASSOS, Cristiane; MARQUES, Elvis. **Balanço da questão agrária no Brasil em 2015**. 2016. Disponível em: <http://www.cptnacional.org.br/index.php/publicacoes-2/destaque/3044-balanco-da-questao-agraria-nobrasil-em-2015>. Acesso em: 16 out. 2016.

ZENAIDE, Maria de Nazaré Tavares. Introdução. *In* SILVEIRA, Rosa Maria Godoy. Et. al. **Educação em direitos humanos**: fundamentos teórico-metodológicos – João Pessoa: Editora Universitária, 2008.

CAPÍTULO 9

JOVENS ESTUDANTES DO CAMPO: DISCURSO SOBRE TRABALHO E FAMILÍA

Data de aceite: 02/05/2022
Data de submissão: 08/03/2022

Ana Patricia Ramos
Uniplac – PPGE
Lages – SC
ORCID: 0000-0003- 4557-967X

Mareli Eliane Graupe
Uniplac – PPGE/PPGAS
ORDIC: 0000- 0003-1376-7836

RESUMO: Esta pesquisa tem como objeto de estudo o papel social da escola, no desenvolvimento da consciência sobre a equidade de gênero, tanto no ambiente escolar, quanto no convívio familiar. Na região serrana do planalto catarinense ainda há resquícios do patriarcado e cultura de fazenda, onde as maiores prejudicadas são as meninas, quando se encontram limitadas no seu desenvolvimento social, cultural, intelectual e afetivo. A presente pesquisa tem como objetivo relatar as histórias de vida das alunas da escola Itinerante "Maria Alice Wolff Souza", numa das localidades rurais atendidas pela escola. A pesquisa tem uma abordagem qualitativa de caráter etnográfico e buscará compreender as experiências vividas pelas jovens, a coleta será realizada com as alunas do Ensino Médio, a partir do uso de um diário com as narrativas das estudantes. Esta pesquisa poderá contribuir na elaboração de ações de empoderamento para as meninas e mulheres que vivem no campo.

PALAVRAS-CHAVE: Jovem mulher do campo. Equidade de gênero. Educação rural. Escola itinerante.

YOUNG STUDENTS FROM THE COUNTRYSIDE: SPEECH ABOUT WORK AND FAMILY

ABSTRACT: This research has its focus on the social duty of the school in the consciousness about gender equity development, such as in school or family environment. In the Highland plateau region of Santa Catarina, there are remnants from the patriarchy and the farm culture, Where the biggest injuried are the girls when found themselves limitated in their social, cultural, intelectual and affective development. This research has as main goal report the students' lives from school Itinerant "Maria Alice Wolff Souza", inside one of its country places supported by the school. The research has a ethnographic qualification approach and will look for understand the living experiences by the Young girls, the gathering is going to be accomplished with students from High School by a diary with their stories. This research will contribute in the elaboration of enpowering means to girls and women living in the countryside.

KEYWORDS: Young Woman from the countryside. Gender Equity. Countryside Education. Itinerant School.

1 I INTRODUÇÃO

Ao tentar compreender a singularidade cultural da população da serra catarinense na atualidade, devemos levar em consideração que

a história da região é marcada pela cultura de fazenda, uma vez que por muito tempo o seu desenvolvimento socioeconômico foi forjado principalmente pela pecuária e agricultura (LOCKS, 2016).

Ainda hoje encontramos resquícios dessa cultura de fazenda, especialmente na área rural de Lages, em que o homem é o provedor da família, e a mulher restrita aos afazeres da casa e educação não formal dos filhos. As crianças também fazem parte dessa realidade de patriarcado, pois enquanto não estão na escola, os meninos dedicam seu tempo em ajudar o pai nas atividades da fazenda e as meninas ficam empenhadas nos serviços domésticos junto com a mãe. Esses trabalhos realizados pelas mulheres, como menciona Michelle Perrot (2007), é visto, muitas vezes, apenas como uma “ajuda”. A responsabilidade por essa “ajuda”, é passada de mãe para filha no meio rural, mostrando ainda mais a disparidade existente no campo sobre os trabalhos voltados para os meninos e as meninas.

Juventude, apesar de ser o termo que designa os sujeitos da mesma faixa etária, tem assumido diferentes significados dentro de um contexto histórico, social, cultural e até mesmo econômico, por isso a palavra “juventudes” no plural serve para reconhecer a necessidade de ser trabalhada a realidade do jovem dentro das especificidades de cada grupo. (SILVA; SILVA, 2011).

A complexidade desse tema tem gerado incertezas sobre onde começa e onde termina essa fase da vida. Para Leão e Rocha (2015), juventude é a fase onde os sujeitos vivem diversas transformações, biológicas e emocionais, e essas transformações podem impactar no seu modo de ver o mundo. É também a fase onde os indivíduos ampliam suas relações sociais e pessoais para além dos espaços de socialização com a família e escola. No entanto, essa fase que seria “comum” entre os jovens não é vivida da mesma maneira, ela se difere em grupos sociais distintos, como é o caso da juventude rural.

Dentro desta questão surge a necessidade de compreender qual a influência do espaço escolar na inspiração de perspectivas profissionais no imaginário das jovens alunas que frequentam a escola Itinerante “Maria Alice Wolff Souza” numa localidade rural, focando na sua cultura e cotidiano de fazenda, suas histórias e projetos de vida, e principalmente suas ambições pós-escola Itinerante. Tendo também como objetivos apontar os desafios que as alunas do campo enfrentam no ambiente familiar e escolar relacionados à equidade de gênero e analisar a atual situação sobre o trabalho da mulher do campo, percebendo se o mesmo é notado como atividade produtiva legítima, digno de direitos e remunerações.

2 | METODOLOGIA

Do ponto de vista da sua natureza, a pesquisa será aplicada, com o intuito de criar conhecimentos voltado à solução de problemas específicos (SILVA; MENEZES, 2005, p.20). Adotará abordagem de pesquisa qualitativa, onde há uma conexão entre o objetivo

e o sujeito da pesquisa que não pode ser demonstrado em números. Com aspirações de reconhecer as especificidades que encontramos no ambiente escolar rural, esta pesquisa qualitativa de caráter etnográfico buscará compreender as experiências vividas pelas jovens do campo, levando em consideração o ambiente sociocultural em que estão inseridas.

A pesquisa será realizada com as alunas do Ensino Médio da EMEB "Maria Alice Wolff Souza", numa localidade rural. Por se tratar de uma escola rural, o número de discentes é reduzido, por isso a necessidade da aplicação da pesquisa com todas as alunas desta etapa (atualmente são treze alunas ingressas). A escolha pelo Ensino Médio se deu pelo fato de ser a reta final da educação básica dessas alunas e por já estarem pensando nas suas perspectivas após conclusão do ensino médio.

O projeto será submetido previamente à avaliação pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) em seres humanos da Uniplac e seguirá os pressupostos previstos na Resolução 466/2012 e Resolução nº 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde, bem como as orientações para procedimentos em pesquisas com qualquer etapa em ambiente virtual referendadas no Ofício Circular nº 2/2021/CONEP/SECNS/MS, 24 de fevereiro de 2021, e somente será desenvolvido após sua aprovação.

A coleta de dados será realizada a partir de observação direta extensiva, com uso de narrativas registradas diariamente num caderno (diário). Será entregue a cada aluna um caderno para fazerem suas anotações, elas serão estimuladas a escrever sobre determinados assuntos, como rotina diária, o ambiente familiar, o ambiente escolar, o papel da escola nas suas ambições para o futuro. No dia da entrega do caderno será explicado sobre a importância da participação na pesquisa, assim como a dos seus escritos, será assegurado a elas total anonimato e respeito ao conteúdo produzido no diário. Junto com o caderno, elas receberão uma carta explicativa do projeto de pesquisa reafirmando sua importância e de antemão agradecendo a participação.

Referente à pesquisa etnográfica, para Lüdke e André (1986, p. 27), "as pesquisas sobre a escola não devem se restringir ao que se passa no âmbito da escola, mas sim relacionar o que é aprendido dentro e fora da escola", considerando essa afirmativa, as narrativas contidas nos diários serão um ótimo material para análise de acordo com os aspectos da etnografia, referente ao ambiente escolar e familiar para compreender melhor as perspectivas das alunas. Os diários serão a mais importante fonte de dados da pesquisa, por esse motivo precisam ser analisados com rigor teórico e metodológico.

3 | FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A educação escolar no meio rural é um tema muito discutido na atualidade, no entanto, pode-se comprovar historicamente que esse direito foi negado e nos dias de hoje seu acesso e qualidade são questionáveis.

A história do Brasil, desde sua colonização até os dias atuais, a educação do

campo passou por diversos panoramas. Vindo da educação dos jesuítas com o objetivo de converter religiosamente os indígenas, passando para uma educação elitizada e chegando, na atualidade, com a visão de educação gratuita e de qualidade para todos, além das questões de obrigatoriedade do acesso a escolarização.

Em 1824 surge a primeira Constituição Brasileira, onde continha um artigo falando sobre a Educação. O Art. 179 tinha a menção de que abrangeria todos os cidadãos, inclusive os moradores do meio rural, o que não aconteceu. Cabe ressaltar que quando a Educação finalmente chegou no interior, quem teve acesso foram os filhos e proprietários das grandes fazendas, isso quando esses privilegiados não se deslocavam para as grandes cidades para estudar em escolas renomadas. Para a classe trabalhadora, quando tiveram acesso, sobraram as escolas multisseriadas (LOCKS; GRAUPE; PEREIRA, 2015).

Foi apenas por meados do século XX que surgiram expressões como “Educação Rural” e a mesma passou por processos de mudança com conselhos e decretos que visavam melhorias na educação no meio rural. Historicamente o papel do homem do campo nesse período era de subsidiar e oferecer mão de obra para o desenvolvimento urbano. Sendo assim, quando a educação foi realmente estendida para a área rural, foi inserida de forma a padronizar a educação rural com a educação dos centros urbanos, não respeitando as especificidades de identidade ou cultura. A ideia predominante dessa educação, foi a de uma educação “para” a vida na cidade, essa oferta de educação empurrou a população rural para os grandes centros urbanos.

O recente meio educacional rural vem se transformando através de movimentos que começaram a surgir no final dos anos 80, quando a sociedade saia de um regime militar e estava participando da luta democrática em prol de vários direitos, inclusive a educação do campo. O direito a educação para todos está na Constituição Brasileira, precisamente no Art. 206 (OLIVEIRA; CAMPOS, 2012).

É a partir dos anos 1990 que são definidos os projetos de educação escolar públicas para o meio rural no nosso país, conquistado por meio de intensa luta de movimentos e organizações sociais. Surge então o termo de Educação do Campo, se contrapondo à Educação Rural. É notável que esta retrospectiva histórica é pequena para dar análise à tão profundo tema que é a Educação do Campo. Mas podemos dizer que hoje as comunidades tem direito de serem educadas onde vivem, e sobretudo com uma educação voltada para as especificidades de onde moram, respeitando sua cultura, suas necessidades, e o principal, onde seus sujeitos não precisem abandonar o seu lar para estudar e se desenvolver.

A escola que compreende a presente pesquisa é a Escola Itinerante Maria Alice Wolff Souza, que faz parte do Sistema Municipal de Educação de Lages – SC, onde atende as turmas dos Anos Finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio da comunidade rural há mais de 35 anos. A escola foi criada com a intenção de assistir o público do interior e também para evitar que os jovens percam o interesse pelo ensino e continuem no meio rural. Para Costa e Ralisch (2013), a imagem de que os filhos reproduzam os papéis dos

pais na sucessão familiar está cada vez mais distante da realidade do campo e o seu esvaziamento é o que ameaça o desenvolvimento rural.

A escola Itinerante “Maria Alice Wolff Souza” é formada por um setor administrativo que fica situada junto à Secretaria Municipal de Educação e por Núcleos que ficam distribuídos de forma estratégica para atender todos os alunos residentes na área rural. Estes núcleos ficam localizados em: Santa Terezinha do Salto (possui estrutura escolar); Morrinhos - Coxilha Rica (utiliza o salão da igreja local); Fazenda do Baú – Coxilha Rica (possui estrutura escolar); Três Árvores (utiliza o salão da igreja local); Rancho de Tábuas (utiliza o salão da igreja local).

Diferenciada das escolas regulares, a Itinerante utiliza-se de ônibus escolar para transportar alunos, professores e funcionários, e também trabalha com aulas em período integral intercalados, dia sim, dia não. Na rotina diária, normalmente os ônibus começam a pegar os primeiros passageiros por volta das 5:30, chegando na localidade em torno de 7:30, o retorno se dá as 17:00. Durante esse período, as aulas são divididas igualmente entre quatro disciplinas (Ensino Fundamental) e três disciplinas (Ensino Médio), com pausa para lanche da manhã as 10:00, pausa de uma hora para almoço as 12:00, e pausa para o lanche da tarde as 15:00. Em algumas localidades, por serem mais distantes e os alunos acordarem muito cedo, o lanche da manhã é servido logo na chegada.

A rotina dos estudantes do campo é exaustiva, acordam cedo, permanecem na escola o dia todo, dividem seus dias com a rotina escolar e com os afazeres do meio onde vivem, e apesar de todas as dificuldades é um público assíduo, interessado, mas prejudicado com as adversidades que uma escola do campo pode trazer, são estruturas não condizentes com o ambiente escolar, falta de acesso às tecnologias como sala de informática, internet, entre outras.

No meio rural prevalece ainda a reprodução dos papeis tradicionais de gênero, que interferem no empoderamento das meninas e mulheres. Ou seja, existe uma disparidade nas relações sociais, de acordo com o gênero entre os alunos no que diz respeito ao seu cotidiano de atividades diárias. As atividades das meninas ainda são associadas aos afazeres domésticos e os meninos nos afazeres da fazenda. Em oportunidades de estar no ambiente familiar dos alunos, logo se percebeu a divisão do trabalho, as meninas prontamente ajudando as mulheres na cozinha e arrumação da casa, enquanto os meninos ficam com os homens na parte de fora da fazenda.

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa parte do pressuposto que a jovem do campo hoje sofre prejuízos com relação ao fato de ser mulher e do campo, tanto no trabalho desenvolvido no ambiente do lar quanto no escolar. No entanto a escola desenvolve um papel muito importante no que diz respeito à conscientização dessa jovem sobre seu lugar na sociedade e no âmbito

familiar. A proposta aqui é tentar conhecer a realidade e as perspectivas profissionais no imaginário das jovens que frequentam a escola Itinerante “Maria Alice Wolff Souza”, numa localidade rural do município de Lages – SC, e identificar o papel da educação na elaboração de ações de empoderamento para as meninas e mulheres que vivem no campo.

AGRADECIMENTOS

Esta pesquisa está sendo apoiada pelo Programa de Bolsas Universitárias de Santa Catarina no âmbito do UNIEDU.

REFERÊNCIAS

COSTA, Fernando Luis Martins; RALISCH, Ricardo. **A juventude rural do assentamento Florestan Fernandes no município de Florestópolis (PR).** Revista de Economia e Sociologia Rural, Piracicaba - Sp, v. 51, n. 3, p. 415-432, set. 2013. Trimestral.

LEÃO, Geraldo; ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel. **Juventudes do campo.** Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas.** São Paulo: Epu, 1986.

LOCKS, Geraldo Augusto. **Uma Análise Antropológica Da Formação Social E Do Desenvolvimento Socioeconômico De Lages E Da Serra Catarinense.** In: YAMAGUCHI, Cristina Keiko; TURRA, Neide Catarina; STRASSER, Andréia Teresinha Borges (org.). Visão Contemporânea E Sustentável Da Serra Catarinense. 2. ed. Lages: Uniplac, 2016. p. 19-42.

LOCKS, Geraldo Augusto; GRAUPE, Mareli Eliane; PEREIRA*, Josilaine Antunes. **Educação do campo e direitos humanos: uma conquista, muitos desafios.** Conjectura: Filosofia e Educação, Caxias do Sul, v. 20, p. 131-154, 2015.

OLIVEIRA, Lia Maria Teixeira de; CAMPOS, Marília. Educação Básica do Campo. In: CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio (org.). **Dicionário da Educação do Campo.** Rio de Janeiro, São Paulo: Expressão Popular, 2012. p. 239-246.

PERROT, Michelle. **Minha história sobre as mulheres.** 2. ed. São Paulo: Contexto, 2007. 192 p.

SILVA, Edna Lúcia da; MENEZES, Estera Muszkat. **Metodologia da Pesquisa e Elaboração de Dissertação**. 3. ed. Florianópolis, Sc: Laboratório de Ensino A Distância da Ufsc, 2001. 119 p.

SILVA, Roselani Sodré da; SILVA, Vini Rabassa da. **POLÍTICA NACIONAL DE JUVENTUDE: trajetória e desafios.** Caderno Crh, Salvador, v. 24, n. 63, p. 663-678, set. 2011. Mensal. Acesso em: 09 jun. 2021. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ccrh/a/QHfYfV7nPqyJZwV7KTSjqBs/?format=pdf.

CAPÍTULO 10

OS JOVENS INFRATORES DA CASEM E A ALEGORIA DA CAVERNA DE PLATÃO

Data de aceite: 02/05/2022

Luiz Antônio Pinto Cruz
Graduado em História Licenciatura pela Universidade Federal de Sergipe (UFS), mestre e doutor em História Social pela Universidade Federal da Bahia (UFBA), professor da rede privada e da SEDUC/DR-8

RESUMO: Este trabalho investigativo objetiva compartilhar a experiência do projeto a Alegoria da Caverna, de Platão, com os jovens infratores da Comunidade de Atendimento Socioeducativo Masculino (CASEM). Por meio da modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA), desenvolveu-se, então, o projeto pedagógico, com formato singular, e sequência de estratégias de aprendizagem visando à compreensão dos principais conceitos sobre o mundo filosófico grego, como também o desenvolvimento de leituras marginais da contemporaneidade. Primeiramente, utilizou-se o filme A Vila (2004) como recurso didático, pois a cultura visual ajudou a ilustrar abstrações platônicas. Em segundo lugar, os alunos entraram em contato com o clássico Alegoria da Caverna, uma metáfora elaborada por Platão e contida em sua obra A República. No avançar da discussão, sempre se fazia conexão entre as ideias do filosófo e as cenas do referido filme, estratégia certeira que ajudou na ambientação do projeto pedagógico. Terceiro, aula lúdica comparando os alunos da CASEM com os prisioneiros da caverna, o que gerou impactos e surpresas. E por fim, aplicação de questionários com o intuito de perceber os níveis de aprendizagem.

PALAVRAS-CHAVE: Alegoria da Caverna. CASEM. Eja. Jovens infratores. Sergipe.

ABSTRACT: This investigative work aims to share the experience of Plato's Allegory of the Cave project with young offenders from the Comunidade de Atendimento Socioeducativo Masculino (CASEM). Through the Educação de Jovens e Adultos (EJA) modality, the pedagogical project was then developed, with a unique format, and a sequence of learning strategies aimed at understanding the main concepts about the Greek philosophical world, as well as the development of marginal readings of contemporaneity. First, the film A Vila (2004) was used as a didactic resource, as visual culture helped to illustrate Platonic abstractions. Second, the students came into contact with the classic Allegory of the Cave, a metaphor elaborated by Plato and contained in his work The Republic. As the discussion progressed, a connection was always made between the philosopher's ideas and the scenes in the aforementioned film, a sure-fire strategy that helped in the setting of the pedagogical project. Third, a playful class comparing CASEM students with cave prisoners, which generated impacts and surprises. And finally, application of questionnaires in order to understand the levels of learning.

KEYWORDS: Allegory of the Cave. CASEM. Eja. Young offenders. Sergipe.

INTRODUÇÃO

"A saída da caverna é pra ver, conhecer quem somos. Com conhecimento nós têm tudo".

Aluno H.

Há uma escola em pleno funcionamento dentro da Comunidade de Atendimento Socioeducativo Masculino (CASEM), localizada no Conjunto Marcos Freire I, em Nossa Senhora do Socorro – SE. Desenvolve-se ali a modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA), ofertada pela Secretaria de Estado da Educação, do Esporte e da Cultura (SEDUC) na unidade administrada pela Fundação Renascer, vinculada à Secretaria de Estado da Inclusão Social, da Assistência Social e do Trabalho (SEIT). Dentro da CASEM funciona uma extensão do Colégio Estadual Professor Antônio Fontes Freitas, a segunda maior escola da rede estadual de ensino, em número de alunos.

Com forte investimento público e privado, o município de Nossa Senhora do Socorro passou por um intenso processo de urbanização desde os anos de 1990. Hoje, com vida econômica própria, nem lembra mais a outrora cidade dormitório à sombra de Aracaju. As transformações locais também perpassam o âmbito educacional em instituições modelos, a título de ilustração, pode-se citar como exemplo, a CASEM.



Fotografia 1 – Entrada da CASEM

Fonte: Disponível em < https://www.se.gov.br/noticias/Inclus%C3%A3o%20Social/retorno-aos-estudos-motiva-adolescentes-socioeducandos-da-casem> Acesso em 7 mai. 2021

Nas palaras do diretor, Rodrigo Silva (2019), "nada é mais importante para os meninos que estão aqui cumprindo as medidas socioeducativas do que a inserção em sala de aula. Além do conhecimento intelectual, eles terão uma oportunidade". A maioria

dos alunos se afastou da vida escolar devido a várias problemáticas socioeconômicas. E continua o diretor: “todos os 84 adolescentes estão matriculados e estudando, e tenho certeza que eles irão valorizar isso. Com o conhecimento adquirido em sala de aula, eles poderão retornar ao convívio em sociedade de uma forma mais digna”.

Considerada uma das unidades-modelo do Brasil e da América Latina, a CASEM foi construída dentro dos padrões jurídicos mais modernos para o cumprimento de medidas socioeducativas. A divisão dos alojamentos abriga 12 adolescentes em residências com quartos individuais e 84 adolescentes nas residências com quartos duplos. Cada residência é chamada de casa. A estrutura ainda conta com salas de aula e oficina, auditório, centro ecumênico, quadra poliesportiva e anexos, oito alas, refeitórios climatizados, área de convivência para visitas e enfermaria.

Educar alunos em conflito com a lei é uma tarefa educacional complexa, desafiadora e necessária. A escola procura zelar para que não sofram nenhum tipo de constrangimento, desenvolvam habilidades educacionais e repensem a sua história. A escola também luta pelo esperançar e recomeçar, promovendo ações pedagógicas individuais e coletivas. Para tanto, cada professor, dentro de sua ciência, desenvolve ideias plurais e ações cidadãs com o intuito de criar um ambiente de ensino-aprendizagem, um desafogo dentro de um lugar tenso e cheio de regras de segurança.



Fotografia 2 – Corredor de acesso às casas

Fonte: Disponível em < https://www.se.gov.br/noticias/Inclus%C3%A3o%20Social/retorno-aos-estudos-motiva-adolescentes-socioeducandos-da-casem> Acesso em 7 mai. 2021

O Ministério Público, então, em parceria com a SEDUC, cria condições, de fato, para o desenvolvimento da educação ressocializadora. De acordo com as análises de Bianca Bibiano (2011), tanto a Constituição Federal de 1988 quanto o Estatuto da Criança e do

Adolescente (ECA) prevêem:

> "A aplicação de medidas socioeducativas a jovens autores de atos infracionais. Elas são atribuídas a adolescentes entre 12 e 18 anos e podem ser cumpridas em meio aberto (com uma advertência, a obrigação de reparar o dano, a prestação de serviços à comunidade e a liberdade assistida) ou em meio privativo de liberdade (na semiliberdade ou na internação). Apesar de não serem compreendidas como penas e apresentarem caráter predominantemente educativo, elas obrigam o adolescente ao seu cumprimento, sujeitando-o, inclusive, às sanções previstas no ECA. Isso significa que, se ele está cumprindo uma medida em meio aberto e comete algum ato infracional, pode ser encaminhado para internação ou ter um prolongamento da medida".

A Constituição Cidadã voltou os seus olhos aos jovens autores de atos infracionais. Na CASEM, por exemplo, eles vivem internados, ou seja, privados de sua liberdade. É preciso repensar a cultura punitiva e entender o que transformou o "adolescente" em "jovem infrator". De acordo com o artigo 228 da Constituição Federal, "são penalmente inimputáveis os menores de dezoito anos, sujeitos às normas da legislação especial". Para Ana Maria Assis de Oliveira (2016), este texto constitucional traz consigo, o compromisso da criação de uma nova norma, que respeitasse a condição de formação desses seres humanos que, por um ato de fragilidade, por drogadição, abandono familiar ou miséria, cometem atos infracionais, tantas vezes, por falha do próprio sistema ao qual são submetidos pelo Estado.



Fotografia 3 – Interior da casa com duas camas

Fonte: Disponível em < https://www.se.gov.br/noticias/Inclus%C3%A3o%20Social/retorno-aos-estudos-motiva-adolescentes-socioeducandos-da-casem> Acesso em 7 mai. 2021

Nas escritas, desenhos e falas dos alunos na CASEM, são perceptíveis traços da linguagem praticada pela marginalidade, e, também, o sentido de invisibilidade e exclusão social. Eles carregam estigmas sociais do tipo: "aviãozinho", "bandido", "marginal",

“delinquente”, “traficante”, “trombadinha” ou “criminoso”. De certo, a CASEM precisava ter uma EJA singular, com temáticas próprias, que se encaixem na realidade periférica do seu alunado.

O aluno D manifestou artisticamente como é a vida no interior da CASEM. Quando entregou o desenho revelou dramas familiares, pensamentos confusos e apego à religiosidade. Na verdade, a arte apresentada é um autorretrato, pois expôs a sua visão de mundo. Percebe-se nela detalhes reveladores. O olhar mira para a frente, como se quisesse falar com quem segura o desenho. O sombrear das grades não foi capaz de apagar o brilho do ser vivente. Se por um lado o torso nu revela altivez, por outro, ocorre a sucessão de lágrimas, a fragilidade. Não se sabe ao certo o que realmente incomoda se é o presente trancafiado ou o passado de crimes. Contudo, o aluno D concede algumas pistas ao escrever no canto esquerdo do seu desenho: “preciso de mais 1 chance”. Ele pensa no amanhã, no futuro, enfim, quer uma nova chance.



Fotografia 4 – A alma adolescente encarcerada

Fonte: Acervo de Luiz Antônio Pinto Cruz. 2021.

Por meio do desenho é possível tanto adentrar o quarto de sua casa quanto o desejo latente de sair dali. Ao expor o drama pessoal, o que quer é “entrar na mente” do observador

externo. Contudo, é possível encontrar sinceridade na arte do aluno D? A bandidagem é realmente um caminho sem volta? Para a opinião pública, os jovens infratores trazem em si a natureza do mal, da perversidade e do crime, como se jamais conseguissem mudar a sua índole. Como se a história deles fosse engessada e girasse em torno de crimes, um após outro. Em sentido oposto, a educação ressignificada faz pensar estratégias visando à ressocialização plena do indivíduo.

SUJEITO PERIFÉRICO: EDUCAR PARA A RESSOCIALIZAÇÃO

Como engajar os jovens infratores em atividades lúdico-pedagógicas? O que significa estar em confltio com a lei? Ressocialização: utopia, romantização ou possibilidade? De que maneira desenvolver etapas didáticas impactantes visando ao entendimento coletivo da Alegoria da Caverna? É possível associar os elementos alegóricos com a vida escolar deles? Então, como fugir das trevas da ignorância, do crime e da reincidência? A luz transformadora da alegoria estaria dentro ou fora da CASEM? Como estabelecer conexões entre a filosofia de Platão e os jovens em conflito com a lei? A transformação dos “sujeitos periféricos” em “filósofos das quebradas”, significa reconhecer os cidadãos de direitos que eles são. A fotografia a seguir mostra o interior da casa e suas imagens televisivas.



Fotografia 5 – Imagens televisivas prendem a atenção dos alunos presos.

Fonte: Disponível em < https://www.se.gov.br/noticias/Inclus%C3%A3o%20Social/retorno-aos-estudos-motiva-adolescentes-socioeducandos-da-casem> Acesso em 7 mai. 2021

Primeiramente, foi preciso identificar o aluno, seu nome, sua história, seu lugar e sua fala. O jovem infrator tem uma linguagem periférica própria: “bagulho”, “check”, “parça”, “pé embaixo”, “pegou a ideia?”, “pegou a visão”, “roba brisa”**, “**tá ligado?”, “só”... é o jeito de

falar do mundo marginal. A maioria deles tem tatuagens e trata a violência com banalidade. Os sons das “quebradas” ressoam nas suas cabeças e aliviam a internação. Além de cidadão de direitos, o aluno da CASEM, como já foi dito, é um sujeito periférico. De acordo com Marcelo Marques (2020), “aquele bagulho [a filosofia] não pode ficar só naqueles velhinhos barbudos elitistas cheios de dinheiro, que vão fazer um doutorado na gringa”. A favela também pode ter acesso à filosofia.



Fotografia 6 – Atividade escolar na sala

Fonte: Disponível em < https://www.se.gov.br/noticias/Inclus%C3%A3o%20Social/retorno-aos-estudos-motiva-adolescentes-socioeducandos-da-casem> Acesso em 7 mai. 2021

Em segundo lugar, as estratégias de aprendizagem foram debatidas, (re)pensadas e estruturadas nas reuniões pedagógicas do corpo docente da EJA, lotados na Diretoria Regional de Educação (DR-8), da SEDUC. Em seguida, as etapas do projeto pedagógico foram aplicadas: 1- Apresentação sobre o filme A Vila (2004), seguida por um debate; 2 – Análise dos Diálogos de Platão (427 - 347 a. C), filósofo grego nascido em Atenas, discípulo de Sócrates que apresenta através da Alegoria da Caverna, uma reflexão acerca da realidade que conhecemos e o que de verdade ela é; 3 – Comparação da vida dos alunos dentro da CASEM com o texto de Platão e apresentação de um questionário.

A CASEM tem 84 alunos distribuídos em duas turmas da EJAEFI[1], quatro turmas do EJAEFII[2] e três da do EJAEM[3] (ano letivo de 2021). Contudo, devido às orientações do protocolo sanitário da SEDUC, a aplicação do projeto teve que se adequar à realidade interna, dispersando os alunos dentro do espaço amplo do auditório ou da quadra de esporte. Os dez professores formaram duplas ou trios e aplicaram as etapas em turnos

1 Educação de Jovens e Adultos do Ensino Fundamental I.
2 Educação de Jovens e Adultos do Ensino Fundamental II.
3 Educação de Jovens e Adultos do Ensino Médio.

opostos. Além disso, para evitar a circulação de pessoas, cada equipe docente apadrinhou duas casas. Outra adequação, os colegas de aula não eram os da mesma série, mas os companheiros de confinamento. Em virtude disso, o nível de entendimento variou de casa para casa, de aluno para aluno.

Tudo começou com a exibição do filme A Vila. O estranhamento inicial no auditório deu lugar à curiosidade, pois o drama do enredo despertou a curiosidade coletiva e fez pensar em diversos aspectos da vida. Com o avançar das imagens, os alunos gradativamente se apropriaram dos principais símbolos da Alegoria da Caverna sem saber. A análise do filme, por meio da cultura visual, era a referência estratégica para eles "pegarem a visão" dos princípios filosóficos-básicos.

A Vila é uma comunidade campestre no século XIX, cercada por uma floresta densa e obscura, que a isola do mundo civilizado. Nenhum morador pode sair das suas fronteiras. Primeiramente, por ser uma regra imposta pelos anciãos e, em segundo lugar, porque a floresta circundante é habitada por "Aqueles-de-Quem-não-Falamos", ou seja, criaturas assustadoras e malignas, que atacam os que invadem a mata. Na trama do filme há histórias dramáticas e muros simbólicos, que fazem da Vila uma verdadeira prisão. Crianças e jovens percebem a limitação do seu universo e alguns até se arriscam a ultrapassar a floresta, mas a pedagogia do medo os prende em seu microcosmo. Visando a proteção da coletividade, a fronteira com a floresta é demarcada com a cor amarela, pois espanta o mal. Por outro lado, o vermelho – "a cor ruim" – atrai os monstros da floresta. O enredo final é repleto de reviravoltas, revelações e heroísmo. Ivy, a filha cega de Edward Walker, é a que mais enxerga a aura profunda da Vila, das pessoas e dos seus sentimentos.

Esta situação paradoxal permite estabelecer vínculo com outro mito da Grécia Antiga. Na tragédia "Édipo Rei", o célebre autor grego Sófocles introduz um personagem crucial para explicar a teia de atribulações que cercam Édipo. O intrigante personagem é Tirésias, um profeta cego de Tebas. De acordo com a análise de Gerson Luís Trombetta:

> Além do peso da idade e suas naturais limitações, Tirésias é cego. Mas isso não o impede de "ver"; afinal, ele é um "vidente". Temos aqui uma intrigante configuração: Tirésias é um "vidente cego". Isso significa que os conteúdos de verdade que Tirésias dispõe e que "esclarecem" as etapas da vida (e do destino) de Édipo, não são conteúdos "visuais", não são conteúdos que possam ser capturados pela "unilateralidade do sujeito que olha". Quem não enxerga é Édipo, apesar de ter os olhos em funcionamento pleno. A figura tirésica afronta uma tendência alimentada na cultura ocidental de que a verdade se funda no "olhar", numa supremacia da visão sobre os outros sentidos, confirmada na expressão: "só acredito, vendo!". A "lógica do olhar" está muito próxima da lógica teórica, mediada por um sistema simbólico estável e denotativo. É a lógica da teoria tradicional do conhecimento, que vê na ciência a sua expressão mais acabada. (2016: 3)

A presença de um "vidente cego" no interior da obra de Sófocles, como portador da verdade e onde se deposita a esperança de Tebas, é um manifesto sobre as potencialidades

dos meios não diretamente ligados à "lógica do olhar" como instâncias de produção e transmissão de conhecimentos. Se por um lado, o velho advinho previu que Édipo (filho de Laio) iria se apaixonar por Jocasta (esposa de Laio e mão de Édito). Por outro, no filme A Vila, a jovem Ivy conseguiu se libertar de sua "caverna de Platão", com a diferença que não será assassinada ao regressar do mundo exterior, como no referido mito.

De acordo com o filósofo Platão, o único mundo não ilusório é o mundo das ideias. Esse mundo do lado de fora da caverna tem as formas ideais, diferente de tudo o que os moradores da caverna conheciam baseados na experiência de sombras imperfeitas. Deste modo, eles não tinham um conhecimento genuíno da realidade, que é a externa. Essas pessoas presas na caverna não são muito diferentes dos habitantes da Vila.

Como os alunos da CASEM se apropriaram da Alegoria da Caverna? A aplicação do questionário representou a etapa final do processo. À luz do Projeto de Vida, da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), procurou, por um lado, avançar na abordagem do projeto e, por outro, complexificar a leitura dos alunos. Isto é, intepretar a tríade: ato criminal – autorreflexão – ressocialização. Convém assinalar que, metodologicamente, esta pesquisa educacional fez uso de pseudônimos, como forma de preservar a identidade dos nossos estudantes. Eis alguns questionamentos e respostas:

REFLEXÕES SOBRE A ALEGORIA DA CAVERNA	RESPOSTAS DOS ALUNOS DA CASEM
Quem são os prisioneiros?	"Nós", aluno A. "A humanidade", aluno B. "São seres humanos, que somos nós", aluno C. "Prisioneiro sofre demais. Nois tá pagando que nois cometeu. Pra botar juízo no lugar", aluno D. "Nossos atos infracionais", aluno E.
O que é a Caverna?	"A nossa cabeça", aluno B "Tudo aquilo que nos aprisiona", aluno F "Um lugar escuro e silencioso", aluno G
O que são as sombras e os barulhos?	"São os pensamentos de nossa mente", aluno B "A ilusão!", aluno F "É nossa mente. Que nos pede uma ilusão imaginária", aluno G.
O que significa a saída da Caverna?	"Quando as pessoas se liberta das coisas ruins", aluno B. "A libertação", aluno F "Liberdade, uma vida com sonhos", aluno C. "Viver uma nova vida", aluno G. "A saída da caverna é pra ver, conhecer quem somos. Com conhecimento nós tem tudo", aluno H. "Uma nova vida", aluno A

Quadro 1 – Aplicação de questionário

Fonte: Organizado por Luiz Antônio Pinto Cruz. 2021.

Estas e outras respostas ajudaram a perceber como alunos do Ensino Fundamental entenderam o caminho científico trilhado e conseguiram chegar a um patamar mais

autorreflexivo. A CASEM, embora pareça, não é a Caverna, como pensada por Platão. Os alunos, em sua maioria, entenderam que no mundo lá fora, existem pessoas aprisionadas sem grades ou algemas, iludidas na contemporanidade, seja com a televisão, com as redes sociais ou aplicativos.

Além de ensinar e aprender, a escola da CASEM possui como foco primordial a ressocialização, ou seja, a preparação para a liberdade. Com vistas a isso, os alunos desenvolveram várias tarefas. Em um dos momentos do projeto, perguntou-se: - o que mudar quando sair daqui? Havia, entre eles, um claro entendimento de certo e errado, dentro e fora, crime e justiça. Sair da CASEM, infelizmente, não significa sair do crime, ou seja, segue aprisionado no fundo da Caverna.

Deste modo, prepara-se o caminho, mas a caminhada é de responsabilidade de cada aluno em suas escolhas. Com perspicácia, assim se posicionaram de forma arguta e ponderada:

QUANDO VOCÊ SAIR DA CASEM, O QUE DEVE MUDAR EM VOCÊ?
"O meu temperamento", aluno B.
"Os pensamentos de melhorar de vida. Esperança ainda existe. Sair daqui e sair regenerado com pensamento de fazer o bem", aluno C.
"Não praticar as mesmas coisas e viver em paz", aluno G.
"Minha vida. Minha história do passado. Minha mente", aluno H.
"Minha mente e minhas atitudes", aluno I.
"Vou deixar pra trás o que eu já fiz e recomeçar do zero", aluno J.
"O modo de agir e pensar", aluno A.
"Representa a luz do sol. Ficar perto da minha família", aluno E.

Quadro 2 – Aplicação filosófica ao Projeto de Vida/BNCC

Fonte: Organizado por Luiz Antônio Pinto Cruz. 2021.

A leitura das repostas aponta para vários caminhos interpretativos. Que filosofar sobre a alegoria da Caverna significou desenvolver uma reflexão que se faz acerca de si próprio, tendo em conta as suas formas de agir, pensar e sentir. De certo, as atividades do EJA não representam o fim, mas o caminho. Ao caminhar do cumprimento da pena em reclusão, o aluno precisa desenvolver a convicção de não seguir mais uma vida de crimes. Bem como, que o momento tão esperado de se ter uma nova chance e recomeçar a vida, não acontece quando o juiz autoriza a liberação ou quando os portões da CASEM se abrem, mas quando se desenvolvem ações educacionais de conscientização. É dentro da escola que a liberdade é construída.

Que a violência juvenil praticada fora dos muros da escola seja repensada e revertida em mudança de postura cá dentro na escola. Evidentemente, recomeçar é um

processo difícil, mas é um desafio e também um direito. A mudança de postura também requer a Prefeitura de Nossa Senhora do Socorro atuante e preocupada com o socorrense, a educação e os direitos humanos. Cabe à escola também conscientizar a sua comunidade e os moradores dos conjuntos habitacionais circundantes.

O mundo do crime, que trouxe os jovens para dentro da CASEM, foi gerado por várias problemáticas histórico-sociais. Ressignificar a vida criminosa por meio da escola, aponta para o esforço interdisciplinar na mudança de paradigmas. Sem dúvidas, os tempos de barbárie animalesca da FEBEM - Fundação Estadual para o Bem Estar do Menor[4] ficaram para trás. Ainda se busca uma ressocialização mais eficaz, um material pedagógico mais adequado, enfim, uma outra história de esperança. Dessa forma, que a entrada e a saída na Vila e na Caverna de Platão ajude aos alunos a refletir sobre a saída da CASEM. Ser cidadãos de direitos, não é uma utopia ou romantização, mas uma conquista da dignidade humana no desenvolvimento de uma educação plena, justa e transformadora.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A importância da reinserção social de jovens que entraram em conflito com a lei pela via da educação representa nitidamente uma saída da Caverna. Afinal, como os alunos entenderam o que significava a "luz" na alegoria? Assim responderam: "É a Esperança, que vive dentro de nós, pra fazer a melhora na nossa vida", argumentou aluno C. Para o aluno J, "é ter o conhecimento das coisas, conhecimento da vida". Já aluno D considerou que "a luz do tempo é a alegria pra família que já sofreu demais! Muita coisa pra resolver!". Aluno B filosofou: "é o conhecimento professor, de saber que era tudo ilusão". Já o aluno G, por fim, disse que a luz "é o conhecimento lá fora da Caverna".

Nessa via de mão dupla de dentro para fora e vice-versa, cria-se uma leitura de mundo e uma identidade filosófica. Os alunos entenderam a alegoria por meio da linguagem periférica, formada por gírias, ressentimentos e jargões populares. Traduziram ideias filosóficas que marcam época e moldam a forma de pensar em sociedade. Um moldar pedagógico copernicano, uma epistemologia das inversões, ou seja, que trouxe a margem para o centro. Há diferentes sentidos em cada etapa do projeto, transformando a sala de aula em um laboratório de experiências pedagógicas.

Nesta experiência singular, os alunos se depararam com várias cavernas: a filosófica, a da Vila, a da casa onde moram, a da mente criminosa e a das ilusões de desejo. Se por um lado, o foco central do filme A Vila é a invenção de uma comunidade, pautada na reclusão, na mentira e na pedagogia do medo, por outro, a CASEM se ampara na lei, evidências educativas e cientificidade jurídica. Trazer a Alegoria da Caverna de Platão para jovens infratores significou estabelecer paralelos entre a Antiguidade Clássica e o

4 Criada em 1976 para atender jovens em conflito com a lei, durante décadas a Febem foi palco de levantes e alvo de denúncias que ganharam o noticiário nacional e internacional entre o fim da década de 1990 e início dos anos 2000.

mundo contemporâneo, com foco na ressocialização. A filosofia, por si só, é uma riqueza de sabedoria, ou como disse aluno B, “é da hora professor”.

REFERÊNCIAS

A VILA (The Village). USA.1h 48min . Fantasia//Suspense. Colorido. 2004.

A ALEGORIA da Caverna: A Republica, 514a-517c .In: MARCONDES, Danilo. **Textos Básicos de Filosofia: dos Présocráticos a Wittgenstein**. 2a ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2000.

BIBIANO, Bianca. Escolas mostram como recebem jovens infratores. 2011. Disponível em: <https://gestaoescolar.org.br/conteudo/444/escolas-mostram-como-recebem-jovens-infratores> Avesso em 9 mai 2021.

BRASIL, **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL, **Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990**. *D*ispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm>. Acesso em: 18 set. 2015.

CRUZ, Luiz Antônio Pinto. *O Despertar da Cor na Cidade Dormitório! O papel dos negros na história do Vale do Cotinguiba*. **Projeto Pedagógico do Colégio Estadual Professor Antônio Fontes Freitas.** Nossa Senhora do Socorro/SE. 2018.

DÁVILA, Sérgio. A Vila é metáfora do medo oficial da Era Bush. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 3 de set.2004. Folha Ilustrada.

MARQUES, Marcelo**. Filosofia na quebrada: estudante usa gírias para democratizar ideias de grandes pensadores**. 2020. Disponível em: <https://cultura.uol.com.br/noticias/9882_estudante-de-historia-e-youtuber-jovem-explica-conceitos-da-filosofia-com-linguagem-periferica.html> Acesso em 05 jun. 2021.

OLIVEIRA, Ana Maria Assis de. Adolescente infrator e as garantias fundamentais do cidadão em situação peculiar de desenvolvimento. Disponível em: <https://ambitojuridico.com.br/edicoes/revista-149/adolescente-infrator-e-as-garantias-fundamentais-do-cidadao-em-situacao-peculiar-de-desenvolvimento/#_ftn1>

SILVA, Rodrigo. **Entrevista**. 2019. Disponível em < https://www.se.gov.br/noticias/Inclus%C3%A3o%20 Social/retorno-aos-estudos-motiva-adolescentes-socioeducandos-da-casem> Acesso em 7 mai. 2021.

TROMBETTA, Gerson Luís. As “visões” de Tirésias: arte, música e compreensão. **Per Musi**. Belo Horizonte: Editora da UFMG. 2016, n.35, p.1-14.

ZACCARO, Nathália. **Audino: um pensador para becos e vielas**. 2020. Disponível em: < https://revistatrip.uol.com.br/trip/audino-um-pensador-para-os-becos-e-vielas > Acesso em 10 mar 2021.

CAPÍTULO 11

ADAPTAÇÃO/REINSERÇÃO DE ADULTOS POUCO ESCOLARIZADOS: BOAS PRÁTICAS EM PORTUGAL

Data de aceite: 02/05/2022
Data de submissão: 08/03/2022

Teresa Margarida Loureiro Cardoso
Universidade Aberta, Departamento de Educação e Ensino a Distância
Lisboa, Portugal
https://orcid.org/0000-0002-7918-2358

Maria Filomena Pestana Martins Silva Coelho
LE@D, Laboratório de Educação a Distância e Elearning, Universidade Aberta
Lisboa, Portugal
https://orcid.org/0000-0003-3146-8792

RESUMO: A problemática da adaptação/reinserção profissional dos adultos pouco escolarizados, numa sociedade cada vez mais sedenta de competências a nível profissional, como a sociedade portuguesa, requer uma abordagem também ela exigente, uma vez que as populações mais vulneráveis obrigam a intervenções que permitam a sua adaptação/reinserção por via do seu desenvolvimento pessoal e da sua qualificação, nomeadamente com vista a colmatar a desigualdade escolar geracional. Pretendemos, assim, neste capítulo, compreender a génese do problema e as boas práticas que ao longo do tempo têm sido identificadas e implementadas, designadamente em Portugal. É neste contexto que refletimos inicialmente sobre o conceito de adulto pouco escolarizado para depois considerarmos um conjunto de boas práticas a que não são alheias as Organizações Qualificantes, o Balanço de Competências no Processo de Reconhecimento e Validação e Certificação de Competências (RVCC), o Modelo Andragógico e a Educabilidade Cognitiva. Os dados, em Portugal, no âmbito deste público-alvo apontam para a necessidade de intervenção ao nível da aquisição de Competências, Qualificação, Empregabilidade. Assim, é a partir destes pressupostos que é evidenciado o potencial de um conjunto de iniciativas como o Rendimento Mínimo Garantido enquanto programa integrado que incorpora dinâmicas de parcerias, através de um acordo/contrato de inserção que agrega um conjunto de áreas de atuação das quais destacamos a formação profissional. Outro exemplo que destacamos, mais recente, e, por isso, num contexto ainda em debate, reporta-se aos Centros Comunitários de Aprendizagem ao Longo da Vida enquanto abordagem holística promovida por equipas multidisciplinares.

PALAVRAS-CHAVE: Educação e Formação de Adultos, Processo de RVCC, Modelo Andragógico, Adaptação/Reinserção, Adultos pouco escolarizados.

ADAPTATION/REINSERTION OF POORLY EDUCATED ADULTS: GOOD PRACTICES IN PORTUGAL

ABSTRACT: The problem of adaptation/professional reinsertion of poorly educated adults, in a society that is increasingly thriving for professional skills, such as the Portuguese society, requires an approach that is also demanding, since the most vulnerable populations require interventions that allow their adaptation/

reinsertion through their personal development and qualification, namely to bridge the generational school inequality. Therefore, in this chapter, we intend to understand the genesis of the problem and analyze good practices that have been identified and implemented over time, namely in Portugal. It is in this context that we initially reflect on the concept of an adult with little/low schooling, then considering a set of good practices such as the Qualifying Organizations, the Balance of Competencies in the Process of Recognition and Validation and Certification of Competencies (RVCC), the Andragogic Model, and the Cognitive Educability. The data, in Portugal, within the scope of this target audience, point to the need for intervention aiming at the acquisition of Skills, Qualification, Employability. Thus, it is from these assumptions that the potential of a set of initiatives such as the Guaranteed Minimum Income is evidenced, as an integrated program that embodies dynamics of partnerships, through an agreement/insertion contract that aggregates a set of areas of action, of which we highlight professional training. Another example that we highlight, more recent, and therefore, in a context still under debate, refers to the Lifelong Learning Community Centers as a holistic approach promoted by multidisciplinary teams.
KEYWORDS: Adult Education and Training, RVCC Process, Andragogical Model, Adaptation/Reinsertion, Poorly educated adults.

1 | INTRODUÇÃO

A complexificação da atual sociedade em geral, e os fenómenos associados à consolidação da Sociedade da Informação, da Sociedade do Conhecimento, da Sociedade em Rede e da Globalização em particular, vêm-se agregar à revolução tecnológica e digital, e, por tal, estamos em presença de uma sociedade exigente ao nível das competências impostas pelo mercado de trabalho (MARTINHO, GOMES & QUINTÃO, 2018). Neste âmbito destacamos, de acordo com Pinto, Cardoso & Pestana (2019, p. 26), que "a tríade 'Competências digitais - Qualificação – Empregabilidade' deve ser uma constante ao longo da vida, pois as evoluções tecnológicas não param de transformar o nosso quotidiano". Paralelamente, a volatilidade do conhecimento exige uma permanente atualização (PESTANA, BRÁS & CARDOSO, 2018). Neste sentido, as populações mais vulneráveis exigem abordagens que permitam a sua adaptação/reinserção, por via do seu desenvolvimento pessoal e da sua qualificação (CAVACO, 2008).

Pretendemos, assim, refletir neste capítulo sobre a problemática da adaptação/reinserção profissional dos adultos pouco escolarizados em Portugal, no século XXI e num país da Comunidade Europeia, situação que continua a apresentar-se como complexa e que está longe de alcançar e colmatar o défice educacional existente na população adulta (25-64 anos de idade), o que traduz uma desigualdade escolar geracional.

É neste contexto que refletimos inicialmente sobre o conceito de adulto pouco escolarizado para depois considerarmos um conjunto de boas práticas como as Organizações Qualificantes o Balanço de Competências do Processo de Reconhecimento e Validação e Certificação de Competências (RVCC), o Modelo Andragógico e a Educabilidade Cognitiva.

Assim, é a partir destes pressupostos que é evidenciado o potencial de um conjunto de iniciativas como o Rendimento Mínimo Garantido/Rendimento Social de Inserção (RMG/RSI) através de um acordo/contrato de inserção que integra um conjunto de áreas de atuação das quais destacamos a educação e a formação profissional (IMAGINÁRIO, 1998; MTSSS, 2021). Já relativamente a um cenário ainda em debate, destacamos os Centros Comunitários de Aprendizagem ao Longo da Vida (CCsALV) enquanto abordagem holística promovida por equipas multidisciplinares (TRINDADE *ET AL*., 2019).

Iniciando então, no ponto seguinte, o nosso itinerário, encetamos pela revisitação de conceitos centrais.

2 I ADULTO POUCO ESCOLARIZADO E ADAPTAÇÃO/REINSERÇÃO: CLARIFICANDO CONCEITOS E RELAÇÃO

O termo adulto pouco escolarizado, como se constata, resulta da conjugação do conceito de adulto e do de pouco escolarizado. Ambos são complexos e não lineares, dado que são construtos sociais. Assim, para Imaginário (1998, p. 36), “adulto é, aqui e agora, todo o sujeito que, empregado (por conta de outrém ou por conta própria) ou desempregado, faz parte da população activa”. O autor destaca ser quase impossível identificar um quadro conceptual que seja universalmente comum pelo que, de alguma forma, o acesso e a “transição para o trabalho (ou para a ‘vida activa’) marcam o acesso à e a transição para a idade adulta” (*ibid, idem*). Neste contexto, o autor circunscreve a sua análise aos adultos (ativos) pouco escolarizados. Porém, e de novo, estamos em presença de um termo que assume diversos significados, sendo praticamente impossível obter um critério uniforme, quer em função dos países e da escolaridade básica obrigatória praticada em cada um, quer num mesmo país, aliás como em Portugal, onde sucessivamente a escolaridade básica obrigatória se tem alongado. Ainda assim, o autor considera “adulto pouco escolarizado […] todo o sujeito que não é portador da escolaridade obrigatória correspondente ao seu grupo etário” (idem, p. 42), apresentando como exemplo os adultos com 40 anos ou mais (45 se forem do género feminino) como devendo possuir, pelo menos, 4 anos de escolaridade completos. Cavaco (2008, p. 25) evidencia o seu caracter variável, porquanto perspetivado em função do tempo e do espaço, “associado à evolução social, às exigências que se colocam às pessoas numa determinada sociedade e momento histórico e [...] particularmente dependente do que se considera como escolaridade básica obrigatória”. A autora refere que na realidade atual, em Portugal, integra “todos aqueles que não possuam o 12.º ano de escolaridade”. Como é possível verificar, existe uma evolução entre a posição assumida por Imaginário (1998) e a defendida por Cavaco (2008), isto é, o conceito de pouco escolarizado alterou-se, dado que na atualidade se incluem os adultos que possuem o nível de escolaridade obrigatória para a sua idade, quando inferior aos 12 anos de escolaridade obrigatória, que, recordando, vigora em Portugal.

Debruçando-se sobre a problemática da adaptação/reinserção profissional dos adultos pouco escolarizados, Imaginário (1998) evidencia um conjunto de potencialidades e fragilidades no seu processo perante o mercado de trabalho, com o objetivo de promover a sua empregabilidade e a valorização profissional, através de percursos específicos para poderem alcançar a adaptação/inserção profissional desejada. E, alerta para o seguinte: "abundam os sinais de progressão do analfabetismo regressivo ou funcional" (CARNEIRO, 1988 *apud* IMAGINÁRIO, 1998, p.197). Ou seja, o problema de adaptação/reinserção profissional deste público-alvo está sempre associado a problemas de qualificação que, como vimos, poderão assumir diversas tonalidades, dependendo de diversos fatores, incluindo de país para país.

Além disso, o autor distingue simultaneamente a relação existente entre os conceitos de adaptação, inserção e integração, assumindo uma ordem crescente a que subjazem diversas dimensões como a pessoal, social e profissional, entre outras. Emerge, assim, a necessidade de compreender, num primeiro momento, que problemas estão associados à desadaptação numa perspetiva de auxílio à resolução, sendo que este percurso é promotor da inserção e esta, por sua vez, da integração. Nas suas palavras, a integração socioprofissional "pressupõe práticas comuns, interação interna, partilha de valores e de objetivos e uma certa alteridade entre o que/quem se integra e o que/quem integra" (idem, p. 45). Já na inserção, e consequentemente na adaptação, a "pessoa ou grupo preservam a sua identidade sem se fundir no corpo social" (*ibid, idem*). Por fim, salienta também o facto de a dimensão profissional interagir diretamente com as dimensões pessoal, familiar, económica e cultural.

Concluída a revisitação de conceitos centrais, prosseguimos para o mapeamento de práticas promotoras da adaptação/reinserção profissional dos adultos pouco escolarizados.

3 | ADULTO POUCO ESCOLARIZADO E ADAPTAÇÃO/REINSERÇÃO: MAPEANDO PRÁTICAS EM PORTUGAL

Numa perspetiva de boas práticas, Imaginário (1998) identifica um conjunto de atuações que considera serem promotoras da adaptação/reinserção profissional dos adultos pouco escolarizados, seja ao nível da alfabetização, seja ao nível da formação, possibilitando, por exemplo, a aplicação das competências que já possuem e que deverão ser completadas com formação que os capacite de competências básicas, gerais e técnicas. Para tal, no contexto da alfabetização e da formação devem ser tidos em conta os seguintes objetivos: promover da melhor forma a aprendizagem nos adultos iletrados; conservar os efeitos da alfabetização; conhecer que interesses movem os adultos para a aprendizagem; delinear, a partir do conhecimento do contexto, o método de aprendizagem que promova a alfabetização. Já no contexto da formação de inserção/qualificação, esta deve integrar um conjunto de características, tais como: a acessibilidade e pertinência, uma vez que deve ser percecionada como elemento de resposta à situação de cada adulto; a

garantia do acesso a uma rede de contactos com os meios profissionais que confira, para além da credibilidade, as qualificações que necessitam; a integração de uma abordagem andragógica robusta, que atenda às especificidades de cada um; o acompanhamento social, em paralelo com a formação; o acompanhamento individualizado, com vista à obtenção de emprego; a incorporação de uma organização modular.

De igual modo, aborda as questões associadas às especificidades inerentes à intervenção com este público-alvo dentro do próprio contexto de trabalho, concretamente no que se designa de Organizações Qualificantes. Como referem Faria, Rurato & Santos (2000, p. 209), estas organizações "favorecem as aprendizagens e o desenvolvimento de competências, sofrendo elas próprias processos de auto-aprendizagem global e de melhoria constante de qualificações e competências", sendo, por tal, importante, a transformação das organizações (re)produtivas em organizações qualificantes, que perspetivem a aprendizagem permanente, ou seja, onde o quotidiano na organização é repleto de oportunidades de aprendizagem, com incentivos ao risco e tolerância ao erro (este entendido como processo de aprendizagem). Aqueles autores concluem também que é necessário promover a "formação-aprendizagem" em detrimento da "formação-ensino". Por último, trazemos a definição de organização qualificante na aceção de Silva *et al.* (2005, p. 303), para quem estamos em presença de uma organização que "procura o desenvolvimento dos seus trabalhadores, onde a aprendizagem destes […] é um dos objetivos **conscientemente** formulados pela própria organização", portanto, quer a aquisição de novas competências, quer a tomada de consciência da existência por parte do trabalhador de novas competências tem o potencial de reverter favoravelmente para a própria organização.

Importa ainda destacar que, de acordo com Silva (1990) *apud* Imaginário (1998, p. 156), as intervenções que visam contribuir para a resolução do problema associado à adaptação/reinserção profissional dos adultos pouco escolarizados estão perspetivadas tendo como suporte a "educação para o desenvolvimento" que, na aceção de Pestana & Cardoso (2019), se integra na Educação Permanente. Por último, importa evidenciar que, como refere Zarifian (1995), as organizações que privilegiam a elevação de competências no seu seio poderão assumir-se enquanto rampas de exclusão para este público-alvo, se não for considerado um conjunto de boas práticas, de que nos ocupamos a seguir.

Assim, identificamos, de acordo com Imaginário (1998), um conjunto de boas práticas das quais destacamos os seguintes domínios:

- Formação com base no diagnóstico de necessidades de formação e oportunidades locais, ou seja, pautados por estudos estratégicos quanto ao emprego ou à sua falta, défices de competências, às profissões excedentárias, aos setores de atividade;
- Sensibilização e divulgação suficientemente personalizadas como por exemplo os cursos do Ensino Recorrente;

- Articulação intencional e sistemática entre as diversas componentes da formação (geral, básica e de formação específica);
- Estabelecimento de parcerias que, para além da maximização dos recursos, permite rapidez nas tomadas de decisão e a integração de diversas valências, evitando sobreposição de oferta, entre outros aspetos;
- Proximidade dos serviços às populações e dinâmicas locais;
- Acompanhamento personalizado das intervenções através da existência de planos de inserção individuais, como por exemplo o Rendimento Mínimo Garantido (RMG), e existência de acompanhamento de inserção após a conclusão da formação;
- Avaliação sistemática e *ex-post* relativa ao impacte da formação.

Paralelamente, o autor identifica como elemento associado às boas práticas o Balanço de Competências, a Andragogia e a Educabilidade Cognitiva. O Balanço de Competências assume-se como o primeiro passo para resolver o problema de adaptação/reinserção profissional dos adultos pouco escolarizados; integra o Processo de RVCC, que, em conjunto com os princípios que enformam o Modelo Andragógico, potencializam a promoção da Educabilidade Cognitiva.

Desta forma, o primeiro passo será o designado Balanço de Competências que encerra em si o pressuposto de que o adulto, no seu percurso de vida, adquiriu um conjunto de competências no contexto dos "saberes, saberes-fazer, saberes-ser e até saberes-tornar-se" (idem, p. 169); tais saberes, apesar de estarem direcionados para as competências resultantes do exercício profissional, integram também as dimensões da existência. O referido balanço assume a finalidade de a experiência profissional poder ser reconhecida, e, neste contexto, validar "os saberes efectivamente utilizados, os saberes práticos, nomeadamente na sua 'equivalência' às qualificações formalmente adquiridas nos sistemas de formação" (p. 170). É composto por três fases principais, que se apresentam de forma sucinta:

1. Fase Preliminar, que integra o conjunto de informação pessoal sobre o balanço de competências, a sua análise e a concretização do contrato de aprendizagem;

2. Fase de Investigação, que é dedicada, como o próprio nome indica, à investigação do percurso profissional, e que integra, para além de instrumentos de recolha de dados, a exemplo de questionários e da análise documental, instrumentos de análise psicológica, atividades de exploração de documentos por parte do sujeito que poderá integrar entrevistas e encontros, quer com instituições significativas, quer com os profissionais associados ao seu balanço de competências. A fase fica concluída com a constituição de uma carteira de competências;

3. Fase de conclusões, que está votada à formalização de um plano de ação, o qual se consubstancia num projeto profissional (quando o processo é relativo concretamente a adultos pouco escolarizados que possuem percursos profissionais,

pessoais e familiares penalizantes, estamos em presença de projetos pouco consistentes e, por tal, necessitam de um acompanhamento, quer mais assíduo, quer mais personalizado).

Em suma, o balanço de competências compreende as dimensões pessoais, sociais e profissionais, permitindo identificar quer os pontos fortes, quer os pontos fracos, de modo a permitir direcionar o sujeito para projetos exequíveis. Este balanço constitui-se enquanto aprendizagem do sujeito em situação e visa ajudá-lo a mobilizar recursos próprios e do seu contexto, a fim de construir e concretizar projetos pessoais e profissionais. Já ao nível dos impactes gerados pelos processos de RVCC, de acordo com Ávila (2007, p. 333), estes poderão traduzir-se "ao nível dos modos de agir dos indivíduos", a "redefinição da auto-imagem" e "auto-avaliação" que geram um campo vasto de possibilidades, podendo conduzir à "redefinição dos projetos pessoais e profissionais". Não podemos esquecer que, como referem Silva *et al.* (2005, p. 305), o balanço de competências enquanto metodologia privilegiada no processo de RVCC se assume enquanto "dispositivo que induz a reflexão", "onde se toma consciência e trilha novos caminhos de futuro".

No próximo passo, da Andragogia, convocamos, por contraponto, o Modelo Pedagógico, que se suporta, entre outros aspetos e ainda segundo Imaginário (1998), na "lógica dos conteúdos" (domínio, organização, carga horária, sequência, transmissão). Já o Modelo Andragógico apresenta-se como "facilitador de aprendizagens" e, por tal, assumindo-se o formador enquanto responsável da existência de um bom clima de trabalho, promovendo em conjunto todas as fases do projeto (diagnóstico das necessidades de aprendizagem, formulação de objetivos, planos, concretização e avaliação das aprendizagens), e só de forma secundária assumindo-se enquanto o "'fornecedor' directo de recursos" (p. 183). Neste campo de ação, Nogueira (2004) compara os dois modelos, Pedagógico e Andragógico, conforme reproduzimos abaixo, no Quadro 1.

Processo de (ensino) aprendizagem	Perspectiva	
	Pedagogia	**Andragogia**
Elaboração do plano de aprendizagem	Pelo professor;	Pelo auxiliador de aprendizagem e pelo aprendente;
Diagnóstico de necessidades	Pelo professor;	Pelo auxiliador de aprendizagem e pelo aprendente;
Estabelecimento de objectivos	Pelo professor;	Através de negociação mútua;
Tipologias de planos de aprendizagem	Planos de conteúdos organizados de acordo com uma sequência lógica;	Diversos planos de aprendizagem (e.g. contratos de aprendizagem, projectos de aprendizagem) sequenciados pela prontidão dos aprendentes;
Técnicas de (ensino) aprendizagem	Técnicas transmissivas;	Técnicas activas e experienciais;
Avaliação	Pelo professor; - Referência a normas; - Através de pontuação, notas	Pelo aprendente; - Referência a critérios; - Através da validação dos companheiros, facilitador de aprendizagem e peritos na área.

Quadro 1 - Processo de (ensino) aprendizagem segundo duas perspetivas

Fonte: Nogueira (2004, p. 3)

A comparação acima proposta é consentânea com a primeira perspetiva assumida por Knowles, na sua obra de 1970, intitulada *The modern practice of adult education: pedagogy versus andragogy*, dado que “apresenta os modelos pedagógico e andragógico como antitéticos” (COURELA, 2007, p. 78); mas, uma década depois, em 1980, e também como nos dá conta a autora, Knowles volta a publicar a referida obra, substituindo o subtítulo para *From pedagogy to andragogy*, revelando que a perspectiva com que encara os dois modelos se alterou. A abordagem andragógica integra, para além da dimensão física (espaços), a dimensão psicológica (prática de respeito mútuo, cooperação, confiança recíproca, autenticidade e mesmo prazer, implicando todos os atores); neste campo de ação, os contratos de aprendizagem assumem especial relevo. Mais tarde, Knowles *et al.* (1998) *apud* Faria, Rurato & Silva (2000, p. 2015) perspetivam a andragogia enquanto sistema de pressupostos acerca dos aprendizes, que se assumem como parâmetros orientadores da promoção da aprendizagem (Quadro 2).

1. Os adultos são motivados para aprender consoante as necessidades da sua experiência e interesses que a aprendizagem satisfará;
2. A orientação dos adultos para a aprendizagem é centrada na vida;
3. A experiência é a mais rica fonte para a aprendizagem de adultos;
4. Os adultos têm uma necessidade profunda de serem auto-dirigidos;
5. As diferenças individuais entre as pessoas aumentam com a idade.

Quadro 2 - Hipóteses-chave de Lindeman

Fonte: Knowles *et al.* (1998) *apud* Faria, Rurato & Silva (2000, p. 2015)

No que respeita ao terceiro passo, a Educabilidade Cognitiva, também comummente conhecida como “Aprender a Aprender”, está associada, ainda de acordo com Imaginário (1998, p. 185), à assunção de que “muitos sujeitos não funcionam intelectualmente ao seu nível máximo”, pelo que é possível, através de intervenções apropriadas, promover as competências cognitivas que são a base das competências transferíveis. Esta perspetiva tem como suporte o reconhecimento da “plasticidade das estruturas psíquicas”, o facto de serem “as operações do pensamento [...] susceptíveis de aprendizagem”, a par de ser “possível a reativação ou actualização das estruturas psicológicas existentes num dado momento” (*ibid, idem*). Ou seja, esta perspetiva questiona a “ideia de um desenvolvimento estabilizado desde o fim da adolescência”, a '“existência de ‘períodos óptimos de aquisição’”', a “ideia de que um aparelho cognitivo que se desenvolve especificamente e de maneira autónoma”, e ainda que é “possível intervir no sentido da promoção do desenvolvimento cognitivo e não apesar dos fatores sociais, mas com eles” (idem).

Por último, no que concerne à avaliação compreendida como forma de constatar, verificar e agir, pode-se afirmar, a partir do autor, que se está em presença de uma “avaliação para a ação” (p. 186) e, por tal, na educabilidade cognitiva. Faria, Rurato & Santos (2000, p. 205) posicionam-se do mesmo modo, evidenciando que a educabilidade cognitiva está associada à assunção “deliberada” e “intencional” de que a aprendizagem faz parte de “todo o percurso existencial do ser humano”. No que respeita ao processo, Imaginário (1998, p. 187) destaca que a apropriação está intrinsecamente associada ao ato de registo, análise e interpretação, conferindo-lhe um sentido inteligível, com vista a acomodar um novo saber, isto é, o saber acomodado foi tratado e relacionado com a própria “organização intelectual”. Assim, “um indivíduo apenas poderá adquirir conhecimentos novos na medida em que seja capaz de os relacionar com o seu pré-existente sistema de compreensão (construção) do real” (*ibid, idem*).

Avançamos, no ponto seguinte, para o mapeamento de outras boas práticas, que, por serem presentes, caracterizamos de forma autónoma.

4 | ADULTO POUCO ESCOLARIZADO E ADAPTAÇÃO/REINSERÇÃO: PERSPETIVANDO CENÁRIOS ATUAIS

No contexto da adaptação/reinserção dos adultos pouco escolarizados, que temos vindo a revisitar, Imaginário (1998, p. 161) identifica o exemplo do RMG enquanto boa prática, dado que, entre outros aspetos, permite o “[a]companhamento personalizado das intervenções”, corporizado nos planos de inserção individuais. À época, o autor fazia referência a projetos-piloto, não estando então na posse de dados robustos para avaliar a medida; todavia, destacava, enquanto potencialidades, o trabalho em parceria, a organização mais flexível, permitindo a partilha de forma mais articulada e cooperante, e a integração de instituições enraizadas localmente. Por sua vez, identificava como fragilidade

o facto de, à data, não estar ainda a ser disponibilizado o acompanhamento necessário aos planos de inserção, por parte dos representantes das várias instituições.

De acordo com Rodrigues (2010), o fenómeno primeiramente designado de RMG, e mais tarde de RSI, está associado à relação entre o Estado-Providência e o debate sobre a pobreza e as políticas sociais. Apesar de o nosso foco se cingir aos adultos pouco escolarizados e, por tal, perspetivarmos a componente relacionada com a formação profissional, importa destacar que, de acordo com o autor, por via das políticas ativas como o RSI se gerou "uma importante alteração estrutural da segurança social, caracterizada pela passagem de um modelo dito 'tradicional' para um 'novo' modelo" (p. 193), conforme sistematizado no Quadro 3.

Modelo Tradicional	Novo Modelo
Abertura generalizada e igualitária	"Diferenciação" e discriminação positiva
Prestações uniformes	Definição das prestações a partir das necessidades sociais
Sectores distintos e separados uns dos outros (saúde, acidentes de trabalho, velhice, família)	Tratamento transversal do conjunto de problemas sociais encontrados por uma mesma pessoa
Administração centralizada	Partenariado contratualizado com todos os actores em presença
"Administração de gestão"	"Administração de missão"
Centralização e administração piramidal	Descentralização e territorialização
Enquadramento nacional	Enquadramento local/territorial
Estrutura piramidal	Estrutura reticular
Rigidez institucional	Interinstitucionalidade
Subsídio	Contrato de inserção
Assistência	Learnfare/Workfare
Caridade	Direitos

Quadro 3 - Alteração estrutural da Segurança Social

Fonte: Palier (2002, pp. 289-290) *apud* Rodrigues (2010, p. 194)

Recentrando-nos no nosso público-alvo, de acordo com os dados identificados em IEFP *apud* MTSSS (2021, p. 63), relativos à caracterização dos beneficiários do RSI/Nível de escolaridade/Componente inserção, de 2006 a 2017 (peso relativo na média mensal), verifica-se que os segmentos "< 1.º ciclo EB", "1.º ciclo EB", "2.º ciclo EB" e "3.º ciclo EB" estão em decréscimo, exceto o do "1.º ciclo EB", que tem aumentado desde 2014.

Portanto, o RSI incorpora quer o direito a uma componente monetária de subsistência, quer a exigência de celebrar um compromisso formal de integração num programa de inserção que envolve todo o agregado familiar. O contrato de inserção possui um conjunto de áreas de inserção, nomeadamente: ação social, emprego, saúde, educação, formação profissional e habitação. No que respeita ao emprego e à formação profissional, existe a obrigatoriedade da sua aceitação (MTSSS, 2021). Em síntese, e ainda de acordo com estes autores, existe a pretensão de que o RSI possa promover utentes, ativos e comprometidos, ou seja, pessoas, enquanto seres singulares "privilegiando uma lógica de intervenção

personalizada” em que a “sua biografia constitui o instrumento fulcral para a articulação entre intervenção e as singularidades do indivíduo” (p. 57).

A outra boa pratica que identificamos no presente assume a designação de Centros Comunitários de Aprendizagem ao Longo da Vida (CCsALV), que, de acordo com Trindade *et al.* (2019), estão relacionados com a intervenção “integrada e holística” da ALV e que deverão estar inseridos nos níveis local, regional e nacional; atualmente, na data em que redigimos este texto, está a decorrer o debate no âmbito do Quadro Financeiro Plurianual de 2021-2027. Os referidos centros emergiram do debate anterior, ocorrido em 2017, no Instituto de Educação da Universidade de Dublin, entre os representantes da Comissão Europeia e do Centro Europeu para o Desenvolvimento da Formação Profissional (CEDEFOP), e cuja Plataforma da Aprendizagem ao Longo da Vida adotou e enriqueceu, através do seu grupo de trabalho. Os autores evidenciam que, pela abrangência do fenómeno, estes centros deverão integrar uma abordagem holística da ALV, com vista a promover uma educação equitativa e de qualidade para todos. Assim, a “oferta de oportunidades de aprendizagem” será “desde o berço até ao túmulo”, num modelo que permitirá, de modo mais flexível e acessível, “envolver grupos socioeconomicamente excluídos” (pp. 4-5). A finalizar, e de forma sucinta, estes centros permitem, no que respeita ao nosso público-alvo, combater a exclusão social e económica, e promover o seu desenvolvimento pessoal.

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

A problemática da adaptação/reinserção profissional dos adultos pouco escolarizados foi objeto da nossa reflexão nos parágrafos precedentes. Reconhecemos que a atual sociedade globalizada exige que a população ativa integre um conjunto alargado de competências, pelo que os adultos pouco escolarizados se tornam prioritários. Neste contexto, a resposta que é dada a esta população mais vulnerável deverá integrar um conjunto de abordagens adequadas às suas características. O trabalho a desenvolver no terreno, com vista à plena concretização da tríade Competências, Qualificação e Empregabilidade deverá considerar, como vimos, um conjunto de estratégias que são reconhecidas como o Processo de RVCC; sinteticamente, incorporam, como elementos-chave, o Balanço de Competências, o Modelo Andragógico e a Educabilidade Cognitiva. Relativamente à sua implementação, deverá assumir uma vertente de proximidade e colaboração/cooperação entre instituições, a saber através de projetos integrados em regime de parceria, por exemplo o RSI e os CCsALV, estes ainda em debate na Comissão Europeia. Espera-se, pois, que o potencial destas iniciativas possa ser maximizado, a par do de abordagens holísticas, promovidas por equipas multidisciplinares, assim permitindo contribuir para erradicar a desigualdade escolar geracional que persiste, nomeadamente em Portugal, e, em última instância, tornar realidade a utopia de uma educação para todos.

REFERÊNCIAS

ÁVILA, Patrícia. Os contextos da literacia: percursos de vida, aprendizagem e competências-chave dos adultos pouco escolarizados. **Revista da Faculdade de Letras da Universidade do Porto**, 17, 2007. 307-336.

CARDOSO, Teresa; PESTANA, Filomena; BRÁS, Sílvia. A rede como interface educativa: uma reflexão em torno de conceitos fundamentais. **Interfaces Científicas**, *6(3)*, 2018. 41-52.

CAVACO, Carmen. **Adultos pouco escolarizados: diversidade e interdependência de lógicas de formação.** Tese de Doutoramento. Lisboa: Universidade de Lisboa, 2008.

COURELA, Maria da Conceição. **Começar de novo: contributos de um currículo em alternativa para percursos de vida inclusivos, de estudantes adultos: a mediação dos trabalhos de projecto colaborativos desenvolvidos em educação ambiental.** Tese de Doutoramento. Lisboa: Universidade de Lisboa, 2007.

FARIA, Luísa; RURATO, Paulo; SANTOS, Nelson. Papel do auto-conceito de competência cognitiva e de auto-aprendizagem no contexto sócio-laboral. **Análise Psicológica**, *18(2)*, 2000. 203-219.

IMAGINÁRIO, Luís (Coord.). **Adaptação/Reinserção Profissional dos Adultos Pouco Escolarizados**. Lisboa: Observatório do Emprego e Formação Profissional, 1998.

MARTINHO, Ana; GOMES, Mafalda; QUINTÃO, Carlota (2018). Inclusão pelo trabalho e modelos de integração laboral. **Livro de atas do X Congresso Português de Sociologia – Na era da "pós-verdade"? Esfera pública, cidadania e qualidade da democracia no Portugal contemporâneo**, 2018. 1-27.

Ministério do Trabalho, Solidariedade e Segurança Social (MTSSS). **Rendimento Mínimo em Portugal: 20 Anos de RMG/RSI**. Lisboa: Gabinete de Estratégia e Planeamento, 2021.

NOGUEIRA, Sónia. A andragogia: que contributos para a prática educativa? **Revista Linhas**, *5(2)*, 2004. 1-23.

PESTANA, Filomena; CARDOSO, Teresa. A Wikipédia como recurso educacional aberto: exemplo de integração curricular na educação de adultos. A. Seixas (Coord.). **Livro de atas do XIV Congresso SPCE – Ciências, Culturas e Cidadanias**, 2019: 603-613. ISBN: 978-989-99775-5-6.

PINTO, João; CARDOSO, Teresa; PESTANA, Filomena. Competências digitais, qualificação e empregabilidade: mapeamento dos documentos em português com acesso aberto indexados no RCAAP em repositórios portugueses. **RE@D – Revista de Educação a Distância e eLearning**, *2(1)*, 2019. 26-45.

RODRIGUES, Vítor. O Estado e as Políticas Sociais em Portugal Sociologia: **Revista do Departamento de Sociologia da FLUP**, *XX*, 2010. 191-230.

SILVA, Cláudia; ARAÚJO, Patrícia; COIMBRA, Joaquim; CASTRO, José; IMAGINÁRIO, Luís. Aprender antes de trabalhar: (só) no dicionário ou também na realidade? O potencial papel do balanço de competências. **Livro de Actas do VI congresso internacional de formação para o trabalho Norte de Portugal/Galiza**, 2005. 301-307.

TRINDADE, Anícia; SANTOS, Dora; COSTA, Etelberto; CARDOSO, Teresa. **Implementação de uma abordagem holística da aprendizagem ao longo da vida: centros comunitários de aprendizagem ao longo da vida enquanto porta de entrada de equipas de apoio multidisciplinares.** CEDEFOP, 2019. < http://hdl.handle.net/10400.2/11578 > [8 de março de 2022]

ZARIFIAN, Philippe. Organização Qualificante e Modelos Da Competência: Que Razões? Que Aprendizagens? **Revista Europeia de Formação Profissional: CEDEFOP**, *2(II)*, 1995. 5-10.

CAPÍTULO 12

GLOBAL CITIZENSHIP AT THE INTERNATIONAL BUSINESS ADMINISTRATION FACULTY OF UNIVERSIDAD PONTIFICIA BOLIVARIANA

Data de aceite: 02/05/2022

Julio Ramirez Montañez
Universidad Pontificia Bolivariana
Bucaramanga, Colombia
https://orcid.org/ /0000-0003-0116-3330

Gladys Mireya Valero Córdoba
Universidad Pontificia Bolivariana
Bucaramanga, Colombia
https://orcid.org/0000-0001-9733-5306

Rafael Jesús Calle Moreno
Universidad Pontificia Bolivariana
Bucaramanga, Colombia

Alejandra Suarez Quintero
Universidad Pontificia Bolivariana
Bucaramanga, Colombia
https://orcid.org/0000-0002-8950-0217

Valentina Rico Jaimes
Universidad Pontificia Bolivariana
Bucaramanga, Colombia
https://orcid.org/0000-0002-4097-2184

Yesica Fernanda Vertel Revueltas
Universidad Pontificia Bolivariana
Bucaramanga, Colombia

ABSTRACT: The purpose of this paper was to characterize the pedagogical practices of education for global citizenship implemented within an educational institution of higher education in eastern Colombia, a member of the United Nations High Impact Academic Program. The methodology implemented was of a qualitative, analytical, non-experimental nature, which allowed a deliberation on the subject of study to be developed. To achieve this purpose, the literature was inspected, and approaches to perceptions on the topic of global citizenship. Global citizenship within the International Business Administration program is built through several academic activities such as the integration of training processes into the cultural, social, economic, political, historical, scientific and technical spaces; Likewise, with the implementation of explicit complementary training experiences such as Free Curricular Activities and the development of investigative skills through the SIGI research hotbed. Finally, global citizenship is built through international agreements and networks to which the program is effectively affiliate and the participation of the main negotiation models in the world such as the National Model of United Nations and the Washington Model of American States.

KEYWORDS: Global Citizenship, Competencies, Faculty of International Business Administration.

CIDADANIA GLOBAL NA FACULDADE DE ADMINISTRAÇÃO DE NEGÓCIOS INTERNACIONAIS DA UNIVERSIDADE PONTIFÍCIA BOLIVARIANA

RESUMO: O objetivo deste artigo foi caracterizar as práticas pedagógicas de educação para a cidadania global implementadas em uma instituição educacional de ensino superior no leste da Colômbia, membro do Programa Acadêmico de Alto Impacto das Nações Unidas. A metodologia implementada foi de natureza qualitativa, analítica, não experimental, que

permitiu desenvolver uma deliberação sobre o objeto de estudo. Para atingir esse objetivo, foi feita uma revisão da literatura e abordagens de percepções sobre o tema da cidadania global. A cidadania global dentro do programa de Administração de Negócios Internacionais é construída por meio de diversas atividades acadêmicas, como a integração dos processos de formação nos espaços cultural, social, econômico, político, histórico, científico e técnico; Da mesma forma, com a implementação de experiências formativas complementares explícitas, como Atividades Curriculares Livres e o desenvolvimento de habilidades investigativas através do viveiro de pesquisa do SIGI. Por fim, a cidadania global é construída por meio de acordos e redes internacionais às quais o programa está efetivamente filiado e da participação dos principais modelos de negociação do mundo, como o Modelo Nacional das Nações Unidas e o Modelo Washington dos Estados Americanos.
PALAVRAS-CHAVE: Cidadania Global, Competências, Faculdade de Administração de Negócios Internacionais.

INTRODUCTION

The purpose of this article was to characterize the pedagogical practices of global citizenship education implemented within an educational institution of higher education in eastern Colombia. According to the United Nations High Academic Impact Program (2021) Global citizenship is a term that encompasses social, political, environmental, and economic actions on the part of individuals and communities with global thinking, on a worldwide scale. The term can also refer to the belief that individuals are members of multiple, diverse, local and non-local networks, rather than lone actors impacting isolated societies. Promoting global citizenship in sustainable development will enable individuals to embrace their social responsibility to act for the benefit of all societies, not just their own.

For her part, the former President of Chile and United Nations High Commissioner for Human Rights Michelle Bachelet points out that the concept of global citizenship has antecedents since the creation of the United Nations Organization in 1945 and the Universal Declaration of Human Rights of 1948, with the adoption of the Sustainable Development Goals and the Paris Agreement on Climate Change in 2015. It is precisely a period of learning, tragedies and progress, where the idea and institutions that appeal to an intrinsic, universal dignity of the human person have been maturing. (Bachelet, 2017)

Similarly, Bachelet (2017) indicates that for more than 70 years the United Nations has been the key for the concept to mature, adapting to the reality of globalization in its different facets. And today we understand it as a type of citizenship that transcends the space of the national, subtracts itself from a specific identity and/or territorial scope, and embraces a global ethic in constant development.

Likewise, global citizenship, according to UNESCO (2016), is a multidimensional concept. some have called global citizenship a ‘citizenship without borders, or a citizenship beyond the nation-state. Others have pointed out that cosmopolitanism, as a term, may

be broader and more inclusive than global citizenship, while still others prefer 'planetary citizenship', which emphasizes the global community's responsibility to preserve planet Earth.

On the other hand, the concept of global citizenship is contemplated in the Sustainable Development Goals through SDG 4: Ensure inclusive and equitable quality education and promote lifelong learning opportunities for all, which includes global citizenship as one of its targets. By 2030, the international community has agreed to ensure that all students acquire the knowledge and skills necessary to promote sustainable development, including global citizenship. Universities have a responsibility to promote global citizenship by teaching their students that they are members of a vast global community and that they can use their skills and education to contribute to that community.

Another concept of global citizenship is raised by Martha Nussbaum in her article "Cosmopolitan citizenship" when she relates it to the ability of human beings to conceive themselves as members of a heterogeneous nation (as are all modern nations) and of an even more heterogeneous world, as well as the ability to understand, at least in part, the history and characteristics of the various groups that inhabit this planet. (Prudencio, 2010)

METHODOLOGY

The methodology implemented was of an analytical, non-experimental, qualitative nature, which allowed the development of a deliberation on the subject of study. To this end, the literature was inspected, as well as approaches to perceptions on the subject of global citizenship. In order to fulfill the stated objective, the exploration, classification and analysis of scientific articles on the area of analysis and consultation of secondary sources were carried out. Theoretical references, categories, and trends about the research problem were also identified. Based on the arguments and theoretical postures, the appraisals and interpretations of the present article emerged.

THEORETICAL FRAMEWORK

Globalization, citizenship and development are key facts in the current debate, and education must reflect this and help to understand the impact of globalization in the local context. The need to incorporate these issues was already officially raised in 1974, when an international body such as UNESCO urged to think of education as a means to contribute to solving the problems that condition the survival and welfare of humanity, inequality, injustice, global relations based on the use of force and to walk towards international cooperation measures that facilitate their solution (UNESCO, 2016).

From this objective, framed in Development Education (DE), progress has been made in the last two decades and several authors, in these years, have created a gateway from this to Global Citizenship Education (GCED). Authors such as Ortega (2007) and Aguado

(2011) speak of Development Education as an education that tries to relate the local with the global, highlighting the interdependence of both dimensions; as an integral education, based on showing the problems and their causes; an education that takes the moral values of the Universal Declaration of Human Rights as its axiological horizon. In this way, the EFA strategy aims to promote Global Citizenship.

We are entering an era in which the new term "Global Citizenship Education" (UNESCO, 2016) is already being used, which "aims to be a transformative factor, instilling the knowledge, skills, values and attitudes that learners need to be able to contribute to a more inclusive, just and peaceful world" (Unesco, 2015, p. 15). It thus highlights a special function of education, that related to the formation of citizenship in an interconnected and interdependent world, driven by the multiple processes associated with globalization (Tawil, 2013).

Higher education institutions have always been interested in educating their students as active citizens, although this mission has not always been successful (Arango, 2011). Meanwhile, as the mobility of people increases, the homogeneity of the nation-state is dissolving, as pointed out by (Stuart, 2008) Many nations [...] have become multicultural societies: they are no longer ethnically and culturally homogeneous, which has shaped their "national" systems of higher education. (Stuart, 2008)

This suggests that Higher Education Institutes need to look differently at the social context of students, not only in terms of similar/different experiences of national/international students but also in terms of how societies are becoming increasingly interconnected and interdependent.

The higher education sector is attempting to respond to these economic, social, technological and political changes. Across the sector and in different parts of the world, the focus has shifted from the recruitment of international students, which was initially seen as the appropriate response to globalization, to an orientation towards the development of more international perspectives and practices, which has led to an evolution of curricula (Bourne et al., 2007).

GLOBAL CITIZENSHIP EDUCATION

The United Nations (UN) has been formally promoting global citizenship education for years. In September 2012, then UN Secretary General Ban Ki Moon included the promotion of global citizenship awareness in the *Global Education First Initiative.* This task of forming global citizenship is one of the three priorities that the United Nations has set for the 21st century in the field of education (UNESCO, 2016).

UNESCO proposes the following definition of global citizenship: "Global citizenship refers to a sense of belonging to a wider community and a common humanity. It emphasizes political, economic, social and cultural interdependence and interconnections between local,

national and global levels" (UNESCO 2015).

UNESCO does not enter into the discussion on the legal status of this citizenship or into the controversy of whether it "extends" traditional citizenship defined in terms of the nation-state or "competes" with it. Although he is aware of this discussion, he believes that all perspectives have in common this "sense of belonging" to which he refers. He situates global citizenship in terms of the identity of the individual and his or her way of being in the world.

Thus defined, an education project that promotes global citizenship seeks to be a transformative factor: "Global citizenship education aims to be a transformative factor, instilling the knowledge, skills, values and attitudes that learners need to be able to contribute to a more inclusive, just and peaceful world" (UNESCO, 2016).

Reimers (2020) describes global education as a set of actions and strategies that are implemented with contemporary problems as the object of study. Hence the commitment to consider the SDGs as a point of departure and arrival. Reflection and action are combined in these 17 goals, which, in the author's view, require an inter- and multidisciplinary work effort.

Global citizenship education is rooted with the Universal Declaration of Human Rights, the Education 2030 Agenda and the Framework for Action, especially with Target 4.7 of the Sustainable Development Goals (Education Goal 4).

Global citizenship education is education that is transformative, enduring, and involves both elements of formal education and experiential learning. Global citizenship education helps people of all ages to:

- Respect cultural, gender, religious and other differences.
- Becoming more aware of the world beyond your immediate environment
- Understand our responsibilities as members of a global community.
- Embrace our role in protecting our planet for a more sustainable future.
- Be aware of how our actions at the local level impact the world.

DISCUSSION

Competencies for the purpose of building global citizenship can be classified into soft skills and professional competencies. Within the soft skills and according to the revised proposals of the general profiles of a global professional, the following stand out: i) teamwork, ii) emotional intelligence, iii) working in diverse contexts, iv) intercultural sensitivity, v) global citizenship, vi) ethical behavior.

As for international competitions they suggest that they should be:

Knowledge	Attitudes	Skills
• Awareness of the complexity and interdependence of world events and issues. • Understanding of the historical forces that have shaped the current world system. • Knowledge of their own history and culture. • Knowledge of effective communication: foreign languages, intercultural communication, international business etiquette.	• Openness to learning, different ideas and ways of thinking. • Tolerance for ambiguity and ignorance. • Sensitivity and respect for personal and cultural differences. • Empathy or the ability to take multiple perspectives. • Self-awareness and self-esteem towards self-identity and self-culture	• Techniques (research) • Creative, critical and comparative thinking. • Communication, including the ability to use another language effectively and interact with people from other cultures. • Coping and resilience in the face of unfamiliar or challenging situations.

Table No 1 Soft skills and professional competencies in the construction of global citizenship

Own elaboration

The promotion for the development of global citizenship, is contemplated in the 2030 Agenda for Sustainable Development, in Sustainable Development Goal 4 and, specifically, in target 4.7, and is called Education for Global Citizenship -ECM-. An important source of information for GCED is UNESCO, which proposes the following competencies to teach students:

COMPETENCIES FOR THE CONSTRUCTION OF GLOBAL CITIZENSHIP

Global competence: global competence is the ability to examine problems locally, globally and cross-culturally, to understand and appreciate the perspectives and worldviews of other human beings, to interact appropriately and effectively with people from different cultures, and to act for collective well-being and sustainable development. (OECD, 2018)

Collective Identity	Global Issues	Systems Thinking And Critical	Interculturality	Collaborative Work
It comprises multiple levels of identity, and the possibility of a collective identity that transcends cultural, religious, ethnic or other differences (e.g., a sense of belonging to humanity, respect for diversity, and respect for the diversity of cultures).	Is aware of global issues and universal values such as justice, equality, dignity and respect (e.g. understanding the process of globalization, interdependence/ interconnectedness, the challenges of globalization that cannot be adequately or solely solved by nation-states, sustainability as the main concept of the future).	Thinks critically, creatively and systematically, including the adoption of a multi-perspective approach, which recognizes the different dimensions, perspectives and angles of problems (e.g., reasoning and problem-solving skills underpinned by a multi-perspective approach)	Develops social skills such as empathy and conflict resolution, communication skills, and skills for networking and interacting with people with different histories, backgrounds, cultures and perspectives (e.g. global empathy, sense of solidarity).	Acts collaboratively and responsible for finding global solutions to global problems, and strive for the collective good (e.g., sense of commitment, decision-making skills).

Table No 2 Competencies for the construction of global citizenship

Own elaboration

The academic and academic-administrative units of the Institution of higher education can offer their own activities to foster the development of global citizenship in their community of students and teachers:

- Organization of events on global citizenship.
- Organization of international academic missions.
- Organization of international cultural fairs.
- Offering cross-cutting subjects of citizenship, sustainability, global issues, interculturalism, environment, digital citizenship.
- Offering of cultural and artistic workshops/song, dance, arts and literature festivals.
- Offering of social volunteer programs.
- Encouragement of student participation in collegiate bodies and student groups. Promotion of student participation in city projects.

RESULTS

Global citizenship within the International Business Administration program is built through various academic activities. The first of these is through the contextualization of the curriculum, which is achieved through the integration of the training processes to the cultural, social, economic, political, historical, scientific and technical spaces of the city, the country and the world. The International Business Administration program has achieved regional positioning in the internationalization and regional logistics working groups and through its institutional agreements has been inserted in the participation of regional development in the field of internationalization and business consulting.

Currently, the program is a regional leader in the participation of learning practices based on the simulation of professional environments such as the Diplomatic Models (WMOAS and NMUN), which allow future professionals to develop the ability to evaluate and assess the decisions of international business managers in their professional performance. Another activity where global citizenship is built is through the linkage of students of the program in companies, within the framework of business practices, which has allowed the program to be recognized in the productive sector and to characterize its professionals in the humanistic and professional training.

Similarly, flexibility as "the possibility for the curriculum to be modified and adapted to respond to the conditions, interests, needs and aspirations of the students". In search of such flexibility, a wide range of formative experiences known as elective courses, optional subjects, free curricular activities, which give students the opportunity to deepen their knowledge in areas of professional knowledge according to their interests and motivations, come into contact with disciplines and professions different from their own and complement

their comprehensive training in fields as varied as the humanities, arts, politics, philosophy, history, languages and sports, are established.

Explicit complementary formative experiences include:

Free Curricular Activities: These are learning experiences specially designed for students to reinforce their humanistic formation through the link to the university's artistic and cultural groups and participation in free courses (modules), workshops, conferences, symposiums, forums, film cycles, exhibitions, videos, etc. In the case of International Business Administration, an 8-semester course, students will advance 15 hours per semester, deducting 50 hours corresponding to communicative competencies for a total of 70 free hours.

The Practice of Sports: The student must participate in organized sports practice, more recreational than competitive. This participation can be done in the academic periods determined by the student and in the sport he/she selects.

Proficiency in a Second Language: In order to obtain a professional degree, all UPB Bucaramanga Sectional students must demonstrate proficiency in a second language other than Spanish.

In the same way, the construction of global citizenship is conceived as the possibility of establishing relationships between disciplines, rescuing the sense of totality, breaking disciplinary enclosures to allow organizational articulations between separate disciplines and building integrationist models beyond disciplines. Interdisciplinary in the International Business Administration Program would materialize in the theoretical, research and methodological interrelationships between the training areas that make up the curricular structure, as well as the organization of activities that allow the development of interactions between students of the different programs offered by the Universidad Pontificia Bolivariana.

Likewise, the Professional in International Business Administration, expert of the globalized context of his field must understand interdisciplinary also as interculturality of the different countries, which can generate greater complexity and competitiveness to his capacity to develop the activities of his program and giving account of the professional profile that is required.

Similarly, the development of the study plan and the investigative exercise allow the construction of global citizenship through transversal training elements that complement the solid training in the fundamentals. Aspects of administration, law, economics, international relations, allow to adequately involve integrality as an important part of the curriculum, which must be understood as a constant project of construction by all the educational sectors.

Within the construction of global citizenship, it is essential to study within the Faculty of International Business Administration the level of knowledge of the students of the program regarding the incidence of the intercultural factor and thus propose new processes in which cultural competence is a key issue for the study of the different areas of international business administration.

Additionally, research as a transversal axis in the program, establishes favorable conditions to train in and for research; creativity and innovation from the understanding of the problems of training. Research in the School of International Business Administration is developed through the research group GRICANI and the research group SIGI, linked together by research lines.

Research in the program responds to the marked trend towards globalization of regional and national companies to face new managerial challenges. Likewise, each of the opportunities offered by this trend and the multiple free trade agreements with Colombia, require professionals who advocate for the social and economic development of the region and who are prepared to face the challenges that arise in the dynamic and changing environment of international business.

To achieve this, their skills are clearly identified especially in the management and research of topics such as: globalization, international trade of goods and services, international economic integration, market expansion, finance and international, cultures and negotiation, which are found in the Program's Curriculum.

The production and impact that has been developed from these components refers to projects, knowledge production and knowledge management; as well as the production of articles, book chapters, papers, posters, and other means of dissemination. Additionally, it has been developed through research networks, agreements and extension projects, which have functioned transversally to this research structure of the program.

The students of the School of International Business Administration are related to research through participation in the SIGI International Management Research Group. The achievements of the SIGI seedbed are related to the great scientific production carried out in the period between 2014 and 2021 where the development of 27 research projects in the period between 2014 and 2021 stands out, where 70 students from the Faculty of International Business Administration participated. Three of these projects qualified for the international RedColsi and one of them obtained external funding from the Ministery of Sicence Waves Program.

Similarly, the researchers of the seedbed and have published 8 book chapters resulting from research conducted in recent years, and have made 41 presentations at national and international conferences, highlighting those held in Abu Dhabi (United Arab Emirates), Monterrey (Mexico), San Jose (Costa Rica) and Cancun (Mexico) where the results of research conducted by students of the program have been socialized**.**

Finally, global citizenship is built through international agreements and networks to which the program is effectively affiliated. The International Business Administration Program has several agreements and international networks. Regarding the agreements, the following can be highlighted. In Germany: Fachhochschule Münster, Hochschule Bremen,Flensburg Universitat,Fachhochschule Kempten,Hochschule schmalkalden university,University of Konstanz; In Argentina: Universidad Nacional de Quilmes,

Universidad del Salvador, Universidad de Congreso, Universidad Privada del Valle; In Brazil: Universidade Sao Paulo,Universidad Federal de Santa Catarina,Universidad Federal de Pernambuco,Pontificia Universidade Católica do Río de Janeiro. In Chile: Universidad de Valparaíso and Universidad Central de Chile. In Spain: Universidad San Pablo CEU, Universidad de Nebrija, Universidad de Alicante, Universidad de Málaga. In Mexico: Universidad Nacional Autónoma de México, UNAM, Universidad de Guadalajara, Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Monterrey, Universidad Autónoma del Estado de México, Universidad Autónoma de Yucatán. Autonomous University of Sinaloa. Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Occidente, ITESO, Colegio de la Frontera Norte, COLEF, Universidad Autónoma de Guadalajara, Universidad del Valle de Atejamac, UNIVA, Universidad Regional del Norte, Universidad Latinoamericana. Universidad Iberoamericana de León. In Peru: Universidad Científica del Sur, Universidad Peruana Unión, Universidad Privada Antenor Orrego, Universidad Privada del Norte, Universidad Nacional del Centro del Perú. In Puerto Rico: Universidad Interamericana de Puerto Rico and Pontificia Universidad Católica de Puerto Rico.

Likewise, global citizenship is built through courses shared with other universities: through agreements signed through the Office of International and Inter-Institutional Relations, students have the opportunity to attend courses at other national and international universities with which they have agreements in force.

The above can be summarized in the following table:

Competencies	Activities
Collective Identity	• Comparison of the teaching of disciplines in different countries. • Study of the history of the country and other countries of the world. • Conversation on issues such as diversity and discrimination
World Problems	• Study of the Sustainable Development Goals. • (SDGs) Identification of the SDGs that can be addressed from the discipline. • Competition to propose solutions to global problems. • Building a world scenario after COVID-19
Systemic and Critical Thinking	• Development of interdisciplinary academic or research projects. • Development of inter-institutional academic or research projects. • Making critical and respectful judgments on national and international social and environmental policies.
Interculturality	• Participation in an international learning community. Learning other languages. • Role-playing for the solution of world problems assuming the perspectives of different cultures and geopolitical interests. • Offer of mirror classes with professors from foreign universities. • Discussion on the different theoretical approaches to global citizenship. • Presentations by incoming international mobility students.
Collaborative Work	• Formation of study groups with collaborative work rules. • Elaboration of a coexistence manual. • UN and OAS Multicampus Model • OAS UPB Model

Table No. 3 Global citizenship building activities in the School of International Business Administration of the Universidad Pontificia Bolivariana

Own elaboration

CONCLUSIONS

Global citizenship within the International Business Administration program is built through various academic activities such as the integration of training processes to the cultural, social, economic, political, historical, scientific and technical spaces of the city, the country and the world; as well as with the implementation of explicit complementary training experiences such as Free Curricular Activities, the Practice of Sports and Competence in a Second Language and research competencies.

Similarly, the development of the study plan and the research exercise allow the construction of global citizenship through transversal training elements that complement the solid training in the fundamentals. Research in the program responds to the marked trend towards globalization of regional and national companies to face new managerial challenges. Also, each of the opportunities offered by this trend and the multiple free trade agreements with Colombia.

Finally, global citizenship is built through international agreements and networks to which the program is effectively affiliated. The International Business Administration Program has several agreements and international networks. Likewise, global citizenship is built through courses shared with other universities: through agreements signed through the Office of International and Inter-institutional Relations, students have the possibility of attending courses in other national and international universities with which they have agreements in force and the participation of the main negotiation models in the world such as the National Model of United Nations and the Washington Model of American States.

REFERENCES

Arango, A. M., & Pérez, M. M. B. (2011). Citizenship education in higher education. Uni-pluriversidad, 11(1), 85-96.

Bachelet, M. (2021) Global citizenship: a new and vital force. https://www.un.org/es/chronicle/article/ciudadania-global-una-fuerza-nueva-y-vital

Harkavy, I. (2006). The Role of Universities in Advancing Citizenship and Social Justice. In: The 21st Century in Education. Citizenship and Social Justice, 1 pp. 15- 37.

Prudencio, J. J. B. (2010). Martha Nussbaum's cosmopolitan citizenship. Daimon International Journal of Philosophy, 347-354.

Reimers, F. M. (2020). Global education to improve the world: How to boost global citizenship from school (Vol. 42). Ediciones SM Spain

Scott, P. (2006). Internationalizing Higher Education - A Global Perspective. In: The Internationalization of Higher Education in South Africa. Ed: Kishun R 2006, pp. 13-29.

OECD, 2018, Preparing our youth for an inclusive and sustainable world. The OECD PISA global competence framework.

UN. (2012). Global Education First Initiative. New York: UN http://www.unesco.org/new/en/gefi/home/?

UN. (2015). Sustainable Development Goals.

United Nations High Academic Impact Program (2021)

UNESCO (2015). Global citizenship education. Themes and learning objectives. http://unesdoc.unesco.org/ images/0023/002338/233876S.pdf.

UNESCO. (2016). Global Citizenship Education. Preparing learners for the challenges of the 21st century.

CAPÍTULO 13

NEOILUMINISMO: ASPECTOS GERAIS E CONSEQUÊNCIAS NA EDUCAÇÃO

Data de aceite: 02/05/2022

Lucas Sá Mattosinho
Mestre e doutorando em Mídia e Tecnologia da Universidade FAAC/UNESP/Bauru

Maria da Graça Mello Magnoni
Doutora docente do Departamento de Educação – FC/UNESP/Bauru

RESUMO: A partir de meados do século XIX, a burguesia, consolidando-se no poder, dá uma guinada conservadora, o que implica no abandono de vários dos ideais defendidos até então. O neoiluminismo é uma das três grandes tendências filosóficas que expressam, no plano do pensamento, esse retrocesso. Pelo resgate do idealismo na explicação da ordem das coisas e de apresentar soluções sempre compatíveis com a sociabilidade vigente, essa vertente é amplamente utilizada por organismos multilaterais na constituição de seus documentos norteadores, impactando sobremaneira os rumos da educação na atualidade. Nosso estudo concentra-se em apresentar os aspectos mais gerais do neoiluminismo conferindo ênfase ao complexo educacional.
PALAVRAS-CHAVE: Neoiluminismo; decadência ideológica; educação.

ABSTRACT: From the mid-nineteenth century, the bourgeoisie, consolidating itself in power, took a conservative turn, which implied the abandonment of several of the ideals defended until then. The neo-enlightenment is one of the three great philosophical trends that express, at the level of thought, this setback. By rescuing idealism in explaining the order of things and presenting solutions that are always compatible with current sociability, this aspect is widely used by multilateral organizations in the constitution of their guiding documents, greatly impacting the directions of education today. Our study focuses on presenting the most general aspects of the neo-enlightenment, emphasizing the educational complex.
KEYWORDS: Neo-enlightenment; ideological decay; education.

De todas as tradições filosóficas burguesas da contemporaneidade, o neoiluminismo é a mais abertamente idealista entre as três. Se o racionalismo formal se vale do objetivismo para camuflá-lo e o irracionalismo flerta com o materialismo mecanicista tanto quanto pode, o neoiluminismo apresenta-se como o verdadeiro herdeiro do idealismo das luzes. Embora jamais tenha desaparecido completamente, essa tendência jamais foi hegemônica dentro do diapasão da filosofia burguesa. Aliás, a sua existência está vinculada diretamente a alguns problemas intrínsecos legados pelas outras matrizes de pensamento, cuja remédio é a incorporação de elementos idealistas que lhe garantam uma sobrevida.

Antes de mais nada, é preciso ressaltar o íntimo vínculo entre as sociedades de classes e o idealismo filosófico. Numa sociedade cindida

pela propriedade privada, a elite é dominante porque organiza tanto a produção da riqueza, por meio de mecanismos de exploração do trabalho, como os demais aspectos da vida social, o que lhe garante controle econômico, político, ideológico e militar, mesmo sendo a minoria. No escravismo antigo, os senhores organizavam a produção para os escravos executarem; hoje, capitalistas organizam a produção para os trabalhadores executarem-na. Essa dinâmica em que uma classe minoritária deve mandar e outra obedecer exige uma legitimação ideológica que é conferida por um raciocínio simples: a verdadeira produção é feita por quem a idealizou e não por quem, com efeito, trabalhou. Noutras palavras, o que funda a sociabilidade é a ideia.

As explicações de mundo que justificaram e asseguraram a reprodução dos modelos societários anteriores ao capitalismo postulavam que os indivíduos eram, em função de uma hierarquia cósmica ou divina, desiguais. Alguns estariam *a priori* destinados a dominar e outros, a serem dominados. Tanto a ideia de eudaimonia aristotélica como a da salvação cristã incidem justamente em aceitar o seu lugar natural dentro dessa hierarquia e, tal como na fábula de Esopo, não queira o sapo beber água para igualar-se ao boi. Todavia, o regime do capital implica certa isonomia, porque ambos os polos da relação contratual apresentam-se como vendedores de mercadorias, claro que alguns apenas de sua força de trabalho. Logo, o capitalismo necessita de elementos ideológicos mais sutis e laicizados para justificar essa divisão social do trabalho.

Por razão das novas dinâmicas trazidas pela acumulação primitiva, foi imprescindível, na Europa, desenvolver-se uma nova ontologia, tendo em vista que o padrão greco-medieval do passado, fundado na cosmologia aristotélica-ptolomaica, era incapaz de fundamentar essa nova ordem social. Esse esforço teórico de compreender a realidade culminou numa mudança total de paradigma, legitimada não mais pela natureza ou por Deus, mas por descobertas científicas. A classe sacerdotal viu-se encurralada pois perdia seu poder de intermediária entre o absoluto e o mundo humano, afinal cada vez mais a história, ao menos a da sociedade, tal como afirmou de forma inédita Vico, era percebida como resultado da ação de seres humanos. Mas ainda assim, a divisão entre quem pensa e quem executa se traduzia no plano do pensamento em abordagens idealistas, sobretudo porque o teórico quer conferir a si mesmo e a sua atividade intelectual demasiada importância.

O auge do idealismo moderno é o período do Iluminismo. Apesar das significativas diferenças que os filósofos tinham entre si, o pensamento ilustrado era essencialmente idealista. Mesmo Diderot, que é considerado pelos manuais de filosofia como um materialista, defendia que as ideias são capazes de transformar a sociedade – pressuposto central do idealismo – e por isso desenvolveu juntamente com D´Alembert a iniciativa audaciosa da Enciclopédia, cujo escopo era socializar o conhecimento e produzir com isso uma mudança. Embora a atividade humana, principalmente o trabalho, ganhasse cada vez mais destaque nas elaborações filosóficas, ela era identificada com o pensamento. Nesse viés, a execução é algo menor, assim como quem a efetiva. O verdadeiro trabalho é o de

quem projeta.

Até o advento da Revolução Industrial, as filosofias que se apresentavam como materialistas eram muito lacunares e voltadas às questões de natureza prosaica, não se transformando num sistema de pensamento que explicasse o mundo em sua totalidade. Tanto em alcance como em vigor elucidativo, Epicuro, Lucrécio e Espinoza são menores na história das ideias se comparados à Platão, Aristóteles e Descartes, por exemplo. Por mais intuitivos e criativos que fossem os pensadores materialistas, não havia uma situação histórica que oportunizasse o desenvolvimento de uma concepção de mundo que contemplasse a matéria como princípio fundamental e o ser social, uma dimensão afastada da natureza, fruto do agir dos homens. Inclusive boa parte do interesse em resgatar os pensadores "materialistas" veio apenas quando as explicações idealistas de mundo começavam a "fazer água" por todos os lados.

A Economia Política, ao capturar teoricamente a materialidade da produção industrial, percebeu que quem realmente produzia a riqueza eram os trabalhadores, como já havia antecipado Adam Smith (1979) na análise das manufaturas complexas. Mas foi David Ricardo (1996), ao se debruçar sobre a primeira etapa do industrialismo, quem ainda sob o prisma liberal, elucidou que o trabalho produzia mais do que seu próprio valor, sendo esse mecanismo a base do lucro patronal. Essa descoberta acabou por gerar um constrangimento intelectual, pois não havia possibilidade de ignorá-la. Se por parte dos trabalhadores isso foi incorporado e desenvolvido para questionar a situação de exploração a que estavam submetidos, por parte dos teóricos da ordem, a afirmação de que o real é constituído pela consciência, como no idealismo subjetivista pós-kantiano, torna-se inadmissível.

Desde a consolidação política da burguesia, nenhum grande sistema filosófico abertamente idealista encontrou terreno fértil para manifestar-se. No máximo, surgiram algumas correntes sem pretensão de explicar grandes questões da humanidade, apenas sugerindo a atenuação dos problemas sociais a partir de reformas políticas ou de renovação moral. Isso evidencia o seu compromisso ideológico, por mais que seus teóricos se apresentem preocupados com as mazelas concebidas por essa forma de sociabilidade, buscam a solução dentro da ordem. Isso só se torna possível mediante a ideia de que não é a estrutura capitalista a grande responsável pela fome, pelo lixo, pelo complexo de alienação, pelo racismo etc. Não reconhecendo sua gênese material, fica esse discurso desligado da necessidade de superá-la e, portanto, todas essas questões se tornam passíveis de serem resolvidas mediante intervenções políticas pontuais ou de um processo de conscientização.

A agenda 2030 da ONU é um exemplo do que acabamos de alegar. Nascidos a partir do fracasso dos Objetivos do Desenvolvimento do Milênio, que tinha como um dos propósitos acabar com a fome até 2015, os Objetivos do Desenvolvimento Sustentável[1]

1 Os Objetivos do Desenvolvimento Sustentável estão disponíveis no site da Organização das Nações Unidas em:

prometem ser, com seus 17 objetivos e 169 metas, um “plano de ação para as pessoas, para o planeta e para a prosperidade” além de visar “fortalecer a paz universal com mais liberdade” e, acima de tudo, erradicar a “pobreza em todas as suas formas e dimensões”. Para um materialista, que parte do pressuposto de que nossos problemas ambientais e sociais são estruturais, é imperioso que se transforme radicalmente o conjunto das relações sociais, sobretudo as de produção, a fim de resolver essas questões. Não podendo fazê-lo, os organismos multilaterais, como a Organização das Nações Unidas, devem propor alternativas dentro da ordem capitalista e para isso somente aderindo ao idealismo em todo o seu esplendor.

Uma característica que podemos depreender de todo e qualquer discurso neoiluminista é o seu humanismo abstrato. Na sua versão clássica, típica da fase de ascensão da burguesia, constituía-se num movimento orgânico em relação à sua concepção de mundo e, tal como escreve Japiassu e Marcondes (2006, p.136), esforçava-se por evidenciar a dignidade humana, instaurando uma “confiança na razão e no espírito crítico” contrariamente à visão religiosa até então predominante. Considerado uma atitude filosófica, o humanismo alça o ser humano ao mais elevado grau, de modo que a humanidade é vista como resultado do próprio agir dos seres humanos em regime coletivo. Noutras palavras: fazemos nossa própria história. O problema estaria em saber como é que a fazemos. Para o idealismo até Hegel, a história humana era nada mais que o desenvolvimento do espírito humano, de suas ideias.

A postura idealista e humanista dos pensadores da fase ascensional da burguesia era orgânica em relação ao seu projeto de mundo, uma expressão verdadeiramente honesta de seus próprios postulados. Depois de sua guinada conservadora em meados do século XIX, os pensadores burgueses ficaram reféns de seu novo compromisso ideológico preterindo, desestimando ou mesmo rechaçando os ideais humanistas antes defendidos. Para o racionalismo formal, o humanismo cedeu lugar para a fé nos complexos da ciência e da técnica; para o irracionalismo, tendência predominante nessa fase, ela se torna um simulacro subjetivo. A concepção antropocêntrica, segundo a qual o indivíduo singular ou coletivo tinha capacidade de decidir que futuro almeja, típico da reação do humanismo clássico frente ao discurso teleológico da Igreja, poderia abrir caminhos para subversão da ordem.

O entendimento de que não só é possível, mas acima de tudo desejável, transformar o conjunto das relações sociais foi instrumento ideológico importante para a burguesia combater o absolutismo feudal, mas essa arma forjada voltou-se contra ela (MARX & ENGELS, 2010, p. 51). Tanto a antiguidade como o medievo desconheciam a ideia de humanidade. O reconhecimento de que todos são partícipes da mesma humanidade é algo que, no capitalismo, pode ser teorizado, mas não pode ser efetivado. Pode ser teorizado porque todos se apresentam como possuidores de mercadorias, o que aparentemente cria

https://nacoesunidas.org/pos2015/agenda2030/. <acesso em 05/08/2020 às 15:34>

uma noção de igualdade; afinal todos querem rigorosamente a mesma coisa: valorizar sua mercadoria. Contudo, não pode ser efetivado pois esse modelo societário está alicerçado na exploração da atividade que funda a dimensão verdadeiramente humana, o trabalho.

Não há possibilidade, portanto, de evocar os princípios humanistas do plano teórico e consumá-lo dentro de uma ordem econômica, política e social que se alimenta da desumanidade. O complexo de alienações a que os seres humanos estão submetidos não é resultado de falta de políticas públicas, de acesso à informação e ao conhecimento, de consensos intersubjetivos etc. É o corolário de uma forma de produção e de reprodução da vida humana e que, portanto, só pode ser superado à medida que se supera esse próprio modelo. Dessarte, um humanismo radical deve se alicerçar na realidade concreta, questionando e averiguando os fundamentos ontológicos dos problemas de nosso tempo. Não podendo fazê-lo, com sério risco de evidenciar os problemas estruturais da ordem que a todo custo se deve poupar, resta à burguesia envergonhada o apelo a conceitos puramente especulativos, típico dos enfadonhos discursos humanistas da contemporaneidade.

Nos Objetivos do Desenvolvimento Sustentável da Organização das Nações Unidas lê-se:

> Prevemos um mundo livre da pobreza, fome, doença e penúria, onde toda a vida pode prosperar. Prevemos um mundo livre do medo e da violência. Um mundo com alfabetização universal. Um mundo com o acesso equitativo e universal à educação de qualidade em todos os níveis, aos cuidados de saúde e proteção social, onde o bem-estar físico, mental e social estão assegurados. Um mundo em que reafirmamos os nossos compromissos relativos ao direito humano à água potável e ao saneamento e onde há uma melhor higiene; e onde o alimento é suficiente, seguro, acessível e nutritivo. Um mundo onde habitats humanos são seguros, resilientes e sustentáveis, e onde existe acesso universal à energia acessível, confiável e sustentável.

A princípio, nenhum gestor público ou privado se oporá abertamente ao trecho acima citado. Todavia, se buscarmos as causas primeiras de qualquer problema mencionado, seja a fome, a penúria, a violência, o analfabetismo, falta de saneamento básico e energia, caímos invariavelmente no modo de produção e de distribuição da riqueza. Por isso declaramos que esse humanismo hodierno é abstrato, porque os valores defendidos são desprovidos de determinações concretas e acidentais. É uma ideia nela mesma, completamente à parte dos sujeitos históricos e de suas práxis. O sistema econômico do capital, para reproduzir-se, impele a pobreza mesmo com toda a riqueza, a fome mesmo com todo o desperdício, a ignorância mesmo com todo o conhecimento acumulado, e a violência mesmo tendo todas as condições possíveis para alcançar uma paz verdadeira.

Quando um discurso neoiluminista, tal como o da Agenda 2030, clama sobre a premência da superação dessas mazelas ocultando sua gênese, ganha rapidamente a simpatia de todos os organismos e institutos financiados por grandes capitalistas. Diante do absoluto constrangimento resultante das contradições do capitalismo tardio, consolidado por absurdos índices de destruição ambiental e de devastação social, é preciso, no xadrez

ideológico, ocupar espaços discursivos que “reconheçam” esses problemas e assegurem que sua resolução se dê dentro dos marcos da ordem burguesa. Para isso, lançam mão de neologismos, a fim de sugerir às consciências ingênuas que se trata de um problema novo para vender a sugestão política de sua resolução.

Entre tantos vocábulos novos, destaca-se o termo sustentabilidade. É um termo que contempla igualmente questões ambientais, sociais e econômicas, sugerindo não uma contradição, mas uma forma de complementação e harmonia entre essas esferas. O capitalismo sustentável seria o melhor dos mundos possíveis, onde todos poderiam progredir economicamente à medida de seu esforço, ter acesso às benesses da ciência e da tecnologia e ainda conservar o meio ambiente. O poder de persuasão dessa arenga neoiluminista não está relacionado apenas ao seu gordo patrocínio, mas à incapacidade das teorias contemporâneas de enfrentar a milenar questão de essência e aparência. A essência do modo de produção capitalista reside nisso: é uma produção voltada para a troca e não para o uso, destinada ao mercado e não ao atendimento às necessidades humanas.

Permanecer na empiria é sempre um manobra teórico-metodológica conservadora, de quem quer impedir que se encontrem os fundamentos medulares de um processo histórico. Não é preciso ser apologista do dualismo platônico ou cartesiano para compreender que nem tudo que observamos diretamente da realidade corresponde à coisa em si, basta ter um mínimo de senso crítico. A concepção de mundo, que permeia a totalidade das práxis dos indivíduos, sugere hoje que os problemas socioambientais são redutíveis às questões pessoais, quase sempre de natureza moral. Destruímos a floresta amazônica, deixamos alguns passarem fome e matamos uns aos outros porque o ser humano é ruim, egoísta, mesquinho. Essa generalização, em verdade, nem sequer é compatível com o moralismo vulgar que se apresenta como alternativa; afinal, se somos assim por natureza, nenhuma campanha de conscientização nos fará diferentes.

É por apresentar os problemas contemporâneos não como decorrentes do modelo societário vigente, que o neoiluminismo faz uma apologia paralela do capital. Diversamente do positivismo, no qual o elogio é feito de forma direta, e também do irracionalismo, cuja reverência ao capital se dá de forma indireta, aqui temos um meio termo. A economia mercantil e a própria propriedade privada não são reputadas como promotoras da exploração, da dominação, da alienação, logo não precisam ser debeladas. As causas (portanto, também a solução) das disfunções e das adversidades sociais, nesse entendimento, são os complexos da política e da educação. Para tal, a política e a educação aparecem não apenas como complexos sociais independentes – não determinados por condições econômicas –, como também, eles mesmos, fundantes da sociabilidade.

> Prevemos um mundo de respeito universal dos direitos humanos e da dignidade humana, do Estado de Direito, da justiça, da igualdade e da não discriminação; do respeito pela raça, etnia e diversidade cultural; e da

> igualdade de oportunidades que permita a plena realização do potencial humano e contribua para a prosperidade compartilhada. Um mundo que investe em suas crianças e em que cada criança cresce livre da violência e da exploração. Um mundo em que cada mulher e menina desfruta da plena igualdade de gênero e no qual todos os entraves jurídicos, sociais e econômicos para seu empoderamento foram removidos. Um mundo justo, equitativo, tolerante, aberto e socialmente inclusivo em que sejam atendidas as necessidades das pessoas mais vulneráveis (ONU, 2015, p.1).

Essa passagem dos Objetivos do Desenvolvimento Sustentável é bastante esclarecedora no que tange ao compromisso político assumido. Uma leitura enlevada e desatenta pode sugerir um certo progressismo; afinal, está se propondo defender a dignidade humana, o fim da exploração etc. Toda situação histórica fornece necessidades e possibilidades. A luta ideológica consiste em apresentar seu discurso como inevitável, o único possível. A proposta de um mundo justo, equitativo, tolerante, aberto e inclusivo nos marcos da ordem capitalista é garantir que diante da necessidade de mudança, nada verdadeiramente venha a mudar. Como ter igualdade de oportunidades num mundo onde tudo, inclusive bens fundamentais à subsistência, são mercadoria?

A ideia de "prosperidade compartilhada", cara ao pensamento liberal clássico das luzes, foi negada pela história: o capital só pode crescer acumulando-se. Segundo relatório da Oxfam, um novo bilionário surge a cada dois dias enquanto o patrimônio da metade mais pobre da população mundial (3,8 milhões) diminuiu 500 milhões de dólares diariamente. O grupo das vinte e seis pessoas mais ricas possui a mesma riqueza de quase quatro bilhões de seres humanos mais pobres. O materialismo clarifica que é o mecanismo de reprodução do capital em ação. O idealismo cândido e oportuno postula, contrariamente, que é uma questão de egoísmo, má gestão e falta de conscientização. Noutras palavras: é querer desentortar a árvore pela sua sombra.

O descompromisso político de setores intelectuais no Brasil e no mundo, que se manifesta de maneira mais aguda na sua aversão à orientação revolucionária, cede espaço para a propagação desse palavrório, inclusive em âmbito acadêmico, que pelo menos em teoria devia prestar-se à crítica. Ao expor o caráter não produtivo da atividade intelectual, o materialismo não se torna bem quisto sobretudo àquelas figuras proeminentes desse campo social, que anseiam por conferir relevo à sua atividade teórica, sobretudo para vendê-la em forma de palestras e cursos a preços nada acessíveis. Mas não é só isso, há uma certa precaução em delimitar sua práxis política dentro do ideário centrista na escala ideológica, para além do *marketing*. Só o centro é visto como democrático, passível de diálogo e de respeito pela dignidade humana. Os extremos seriam, nesse viés, sempre autoritários.

O politicismo é, portanto, outra característica marcante dessa tradição de pensamento. Esse fetichismo da política institucional confere primazia do complexo político sobre os demais, tais como a arte, a ciência, a técnica etc. Noutras palavras, seria ela o complexo

fundante da sociabilidade. A quinta-essência do politicismo pode ser resumida na figura do cidadão. A cidadania, caracterizada pelo binômio "direitos e deveres", corresponderia ao máximo que um indivíduo pode almejar na vida social. O ideal de cidadão, detentor de direitos sociais, civis e políticos pretere do tema o fato de que o conjunto desses direitos (à vida, à expressão, à propriedade, à associação, ao trabalho, ao estudo e à saúde) estão vinculados ao dinheiro. Quem dispõe de recursos poderá usufruir plenamente das benesses de sua condição cidadã, poderá ir e vir de onde quiser por exemplo, circunstância adversa daqueles que não os têm.

A centralidade da política é, na melhor das hipóteses, a afirmação do reformismo. Isso pode ser facilmente percebido nas orientações dos novos partidos de esquerda, tal como aventa Ivo Tonet (2012). O léxico socialismo deixa de representar um modo de produção e de distribuição da riqueza alternativo ao capitalismo para converter-se no seu aperfeiçoamento, na sua "humanização", ao buscar a ampliação da cidadania e da democracia nos marcos da ordem. Esse processo de paulatino apuramento se daria institucionalmente, com a participação de todos os setores da sociedade civil buscando consensos racionais à la Habermas (2012). Esse utopismo centrista ignora que um capitalista, cujo poder econômico reverte-se em controle político, não tem interesse algum em ter seu poderio restringido. Exige-se dos ricaços a mesma comiseração que Deus, no entender escolástico, teve com os homens: retirar-se para garantir que reles mortais tivessem alguma liberdade decisória.

Esse excessivo valor outorgado à política, como se fosse a causa e a consequência de todo o bem e de todo o mal, oculta as determinações que a esfera econômica impõe aos demais espaços sociais. A economia apresenta-se, nesse entendimento, como condicionada pela política e não ao contrário. Esse entendimento desacertado ajuda a criar um terreno fértil para o surgimento de "salvadores da pátria", aqueles que se vendem como cidadãos de bem e que, por meio da "intenção correta", colocariam a economia nos trilhos, resolveriam as questões de segurança pública, cultura, educação, saúde etc. Esse é o intervencionismo defendido por essa tradição. A defesa neoiluminista da democracia e da república é esvaziada de seu conteúdo contestador e subversivo do passado, convertendo-se num gatopardismo, segundo o qual é preciso mudar (ou prometer) alguma coisa para que tudo permaneça tal como é.

Para conferir alguma credibilidade às suas teses, operam dentro de uma lógica pseudodialética. Admitida em seu sentido platônico, como arte do diálogo e da divisão ou escolha (ABBAGNANO, 2000, p. 320), essa dialética, contrariamente ao esquema hegelo-marxiano, é assintótica, ou seja, não aspira à elaboração de uma síntese completa e totalizante. Essa recusa à totalidade que, como já afirmamos, deve-se ao seu empenhamento em salvaguardar a ordem burguesa, ajuda a divulgar a noção de que todos os países do mundo podem ser tão prósperos e respeitosos em seus direitos "fundamentais" quanto os países nórdicos se adotarem as políticas necessárias e se copiarem seus modelos

educacionais. Já nos países subsaarianos, nos quais as consequências históricas nefastas do neocolonialismo europeu são até admitidas, mas nunca como resultantes de um processo estrutural, podem e devem ser ajudados caritativamente pelos fundos monetários internacionais, desde que sigam os ditames desses mesmos organismos multilaterais.

A dialética é a lógica de pensar que admite a contradição. Todavia, nessa tradição filosófica, esse "incômodo" teórico-metodológico não pode ser reputado como momento predominante. Apesar de não pretender ser um sistema universal, essa vertente herda uma característica importante do idealismo hegeliano: a dialética como um modo global e abstrato de resolução de conflitos. Para conservar o otimismo no modelo societário, o que, para Hegel, na aurora desse processo, era absolutamente escusável, deve-se diluir o aspecto crítico-negativo no positivo, dentro de um universal coeso e harmônico. Adorno (2009) já havia denunciado que, para a dialética idealista, esse momento de negação servia para afirmar e estabelecer algo positivo. Só assim é possível extrair um pensamento conciliador e otimista, "à vontade" diante da realidade social.

Esse trecho dos Objetivos do Desenvolvimento Sustentável resume bem o que foi discutido até o momento:

> Prevemos um mundo em que cada país desfrute de um crescimento econômico sustentado, inclusivo e sustentável e de trabalho decente para todos. Um mundo em que os padrões de consumo e produção e o uso de todos os recursos naturais – do ar à terra; dos rios, lagos e aquíferos aos oceanos e mares – são sustentáveis. Um mundo em que a democracia, a boa governança e o Estado de Direito, bem como um ambiente propício em níveis nacional e internacional, são essenciais para o desenvolvimento sustentável, incluindo crescimento econômico inclusivo e sustentado, desenvolvimento social, proteção ambiental e erradicação da pobreza e da fome. Um mundo em que o desenvolvimento e a aplicação da tecnologia são sensíveis ao clima, respeitem a biodiversidade e são resilientes. Um mundo em que a humanidade viva em harmonia com a natureza e em que animais selvagens e outras espécies vivas estão protegidos (ONU, 2015, p. 1).

A tecnologia merece uma atenção especial de nossa parte. Se o desenvolvimento e a aplicação tecnológicos podem ser diferentes do que são, tal como reitera o excerto acima, o que pode fazê-los mais "resilientes" e "respeitadores da biodiversidade"? As duas tradições anteriores alicerçavam seus discursos sobre o tema de modo muito claro, justamente por julgar o importante papel da técnica nas sociedades contemporâneas. O racionalismo formal é abertamente tecnofílico, enquanto o irracionalismo, de maneira avessa, é tecnofóbico. De uma maneira ou de outra a tecnologia é tomada como boa ou má em si mesma: ou nos estaria conduzindo ao paraíso ou ao inferno. O *tertium datur* neoiluminista é facilmente percebido no trato desse tema, pois seus discursos comedidos buscam tangenciar esse determinismo tecnológico.

Evitar a dicotomia que leva à adesão ou à rejeição integral e irrestrita à tecnologia certamente é um mérito, mas não é suficiente para a compreensão dos processos que a

engendram. Se a técnica é fruto da ação humana intencional, devemos investigar sob que condições ela acontece e qual a natureza das relações sociais de sua produção. Esse percurso metodológico nos revelaria a racionalidade que preside tanto sua elaboração como sua utilização. Para o materialismo a questão é clara: o mercado institui o que produzir e a sociabilidade capitalista compele os consumidores a empregar essas ferramentas de uma maneira socialmente aceitável. Nessa vertente, entretanto, o idealismo que lhe embasa sugere que a verdadeira produção humana são as ideias. Assim sendo, a política poderia regular a geração de produtos tecnológicos e os valores morais poderiam nortear sua aplicação.

Como já tratamos da política há pouco, não insistiremos mais nesse ponto. Nosso foco agora, é como a moralidade aparece como solução dentro dessa tradição de pensamento, particularmente em relação à tecnologia. Uma obra digna de atenção pelo seu caráter seminal sobre o assunto é *O Princípio responsabilidade: ensaio para uma ética da civilização tecnológica*, de Hans Jonas, publicado originalmente no final da década de 70. Jonas (2006) parte da insuficiência dos sistemas éticos até então conhecidos no trato de um problema inédito de nosso tempo: o avanço tecnológico, capaz de colocar em risco as gerações futuras. Tendo como ponto de partida a análise sobre a técnica de seu professor Martin Heidegger, alega que a aplicação das novas tecnologias criou novas necessidades e possibilidades fomentadoras de crises éticas. Jonas contorna o pessimismo e apresenta como saída aos imperativos tecnológicos uma proposta ética.

A proposição de Jonas (2006) ao mesmo tempo que denuncia que não temos o direito de acabar com a vida, tanto humana como das demais espécies planetárias por qualquer que seja a razão, também reformula alguns conceitos morais para um repensar sobre que futuro almejamos diante desse mar de viabilidades tecnológicas. Ao apresentar o marxismo e o liberalismo como propostas éticas, pontua que nem o socialismo nem o capitalismo (industrial) conseguem enfrentar a questão do futuro da humanidade, por serem concepções orientadas pelo princípio moderno do progresso. Frente a isso, procura atualizar o imperativo categórico de Kant para adaptá-lo a essa "civilização tecnológica", de sorte que as ações seriam morais se concorressem para a preservação planetária.

> "Aja de modo a que os efeitos da tua ação sejam compatíveis com a permanência de uma autêntica vida humana sobre a Terra"; ou, expresso negativamente: "Aja de modo a que os efeitos de tua ação não sejam destrutivos para a possibilidade de uma tal vida"; ou simplesmente: "Não ponha em perigo as condições necessárias para a conservação indefinida da humanidade sobre a Terra"; ou, em uso novamente positivo: "Inclua na tua escolha presente a futura integridade do homem como um dos objetos do teu querer" (JONAS, 2006, p. 47-48).

Apesar da beleza estilística dessa passagem, seu conteúdo só encanta os desprovidos de senso crítico. Primeiramente, essa moralidade do "dever-ser" amparada pela vontade subjetiva pressupõe uma liberdade de pensamento e de ação que não encontra

correspondência no mundo concreto. O próprio Hegel já criticava esse tipo de abordagem como “abstrata e formal”, que diante da impossibilidade de se consumar historicamente (SANTOS NETO, 2003, p. 39), arrastava a discussão para um plano metafísico. Aqui é preciso fazer uma ressalva. Uma coisa é a afirmação correta de que toda ontologia traz no bojo concepções éticas – assim como também estéticas, políticas, epistemológicas etc. Outra coisa muito diferente é a dimensão ideológica dos discursos morais que se relacionam diretamente com as normas legais, comportamentos sociais, obrigações etc.

A moral em sentido restrito (*Recht*) tem natureza prescritiva e normativa. Ao julgar que uma conduta é errada, ela atua no sentido de evitar que os sujeitos ajam daquela forma. Quando Jonas (2006) afirma a premência de incutir nas consciências o princípio responsabilidade para que se impeça ou ao menos se refreiem as ações danosas ao planeta, é dessa moral que ele está falando. Como as ideias hegemônicas em qualquer tempo são as ideias das classes dominantes (MARX & ENGELS, 2007, p. 47), a escala axiológica estabelecida é também uma expressão desse poderio material. Podemos observar historicamente que, em razão disso, é muito mais fácil inculcar culpa nos dominados do que nos dominadores, porque é a expressão de sua própria submissão. Os países ricos que em cúpulas ambientais colocam seus representantes para repetir o discurso de Jonas são os mesmos que despejam na costa africana eletrônicos cuja vida útil se esgotou, repletos de mercúrio, chumbo, cádmio e arsênico, contaminando a população local[2].

Em segundo lugar, o juízo de que hoje chegamos à situação insólita de sermos capazes de destruir a totalidade da vida no planeta por culpa de um projeto moderno que tem em Bacon sua gênese e nas tecnologias contemporâneas o zênite desse processo, é errôneo porque é demasiado abstrato. A tal modernidade, cuja forma de pensar impeliria a liberdade de ação e o progresso das ciências e das técnicas, é resultado de quê? De um intangível e impreciso espírito humano certamente que não. As ideias não brotam do nada e tampouco são autorreferentes. A modernidade, que se principia do Renascimento, é a expressão “cultural” da sociabilidade burguesa. Assumir tal como fazem os pretensos pós-modernos de que a modernidade é um programa arruinado ou envelhecido que necessita ser substituído, como em Lyotard (1988), é assumir que o conjunto das relações sociais que lhe deram vida não deu certo. Claro que pelo compromisso ideológico necessitam deslocar a argumentação do plano objetivo da economia, o capitalismo, para uma dimensão mais volátil, o espírito moderno.

Por ser uma abordagem francamente idealista, o neoiluminismo vai conferir relevo especial à educação. A abordagem neoiluminista como a própria nomenclatura sugere vai insistir em recuperar elementos da educação defendida pelos iluministas, todavia, apartada daquele viés mais racionalista, utópico e subversivo da ordem vigente que tinha no passado. As divergências que os pensadores ilustrados guardavam entre si da epistemologia à

2 Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/noticias/2016/01/160109_lixao_eletronicos_ab> Acesso em 05/08/2020 às 15:34.

política, também refletia diretamente no devir educativo, de forma que nunca houve uma proposta única sobre o que e como deveria ser a educação, sobretudo das massas.

A falta de estruturação e de coesão do pensamento iluminista permitiu o surgimento de muitas correntes que se apresentam como legatárias, sobretudo no que diz respeito à educação. Aqui trataremos apenas de seus pontos em comum e de sua natureza heteróclita, tendo em conta que incorpora elementos diferentes e até mesmo incompatíveis. Por exemplo, dos tecnicistas assumem a urgência em desenvolver nos estudantes habilidades, atitudes e conhecimentos a fim de integrá-los ao sistema socioeconômico vigente (LUCKESI, 1991, p. 61); dos românticos, reconhecem a importância do sentimento nas ações humanas e o papel da intuição enquanto momento privilegiado da construção do saber pelo aluno.

Das abordagens pedagógicas liberais, sobretudo da corrente progressivista, incorporam os conteúdos, métodos de ensino e a relação professor-aluno. Como a centralidade está no aluno, o conhecimento é construído tendo, supostamente, como ponto de partida interesses pessoais e exigências de seu cotidiano. Deslocando a importância do conhecimento para o processo, o que culminou no lema “aprender a aprender”, os métodos enfatizam a necessidade de situações colocadas pelos professores, que fomentem nos estudantes a curiosidade, a iniciativa e que os façam mobilizar saberes prévios no sentido de solucioná-las. Mas tudo isso não é suficiente para ganhar a simpatia de movimentos e partidos “progressistas”; houve, portanto, a necessidade de, a partir de uma “leitura crítica”, defender implicitamente, no âmbito educacional, finalidades sociopolíticas.

Esse amálgama só é possível pela ausência de referenciais sólidos que permitam depreender as consequências de cada pressuposto. A Base Nacional Comum Curricular (2017) é um exemplo desse tipo de iniciativa. Ao mesmo tempo que defende uma formação pragmática voltada tanto à preparação de quadros profissionais, segundo as exigências do mercado, como destinada a modelar comportamentos sociais, advoga que os estudantes sejam capazes de realizar uma crítica social. Afinal, que crítica é essa? Uma análise que rompesse a empiria e revelasse os fundamentos ontológicos dos problemas contemporâneos induziria a uma práxis política oposta ao desejado. Por isso operam uma inversão; não é a crítica que norteia a prática social, mas justamente o oposto: é o modelo de comportamento socialmente aceitável que condiciona a crítica.

A educação é, portanto, o elemento de convergência entre as tradições filosóficas burguesas da decadência. Isso porque, apesar de muito diferentes, as três concorrem para o mesmo ponto: o fim da história. Esse termo não se refere, tal como afirmamos anteriormente (MATTOSINHO, 2017), à cessação de eventuais transformações, embates e até mesmo antagonismos, e sim à inviabilidade de quaisquer alternativas civilizatórias exequíveis. A educação é devir, por isso pressupõe necessariamente a defesa de um modelo econômico, social e político. Nessas propostas educativas, o capitalismo, enquanto modelo econômico, e a democracia burguesa, como forma política, são apresentadas como o máximo que a humanidade pode almejar nessas duas esferas, passíveis de alterações

adjetivas, nunca substantivas.

Tomemos como referência uma vez mais a BNCC, que logo à introdução deixa clara sua afiliação à agenda 2030 da ONU. As dez competências gerais da Base Nacional Comum Curricular são muito reveladoras de uma certo alinhamento à ideia de um capitalismo socialmente responsável, humano e sustentável. Logo no início do documento lê-se: "educação deve afirmar valores e estimular ações que contribuam para a transformação da sociedade, tornando-a mais humana, socialmente justa e, também voltada para a preservação da natureza" (BRASIL, 2017, p. 8). Noutras palavras, reconhece-se os problemas socioambientais desse modelo societário, mesmo porque não há como escondê-los, ao mesmo tempo que se admite que ele pode ser aperfeiçoado *ad infinitum*, não havendo a menor necessidade de superá-lo.

A primeira competência "Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva" (BRASIL, 2017, p. 9) já deslinda o engajamento ideológico dessa proposta. O "entendimento da realidade" deve estar engajado na idealização e na implantação desse "mundo melhor". Desde Marx (2015), sabe-se que a lei que regulamenta e coordena o capitalismo é a acumulação indefinida de mais-valia, o que gera necessariamente desigualdade, corrupção e exclusão, independentemente da maior ou menor consciência desse fato por parte de gestores públicos, líderes de fundos ou organizações e capitalistas.

As duas últimas competências gerais ajudam a compreender o limite das ações contestatórias. Na penúltima observa-se:

> "Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza (BRASIL, 2017, p. 9).

A contradição não se limita ao plano do pensamento como afirma o idealismo, para o qual o pensamento gera a realidade. A contradição é um elemento da própria realidade e não decorre do tipo de leitura que dela fazemos. A relação entre capital e trabalho, por exemplo, é uma contradição estabelecida pelo modo de produção vigente e, ainda que o patrão e o operário não queiram se opor, a própria dinâmica capitalista será responsável por antagonizá-los. Justamente por isso, não há como resolver essa situação a partir do exercício da empatia e do diálogo. Ademais, a alienação do trabalho e a mercantilização das necessidades humanas, características indeléveis da sociabilidade corrente, já são em si mesmas profundamente desumanizadoras.

O modelo comportamental ambicionado nessas propostas é afirmado na derradeira competência geral: "Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade,

flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários” (BRASIL, 2017, p. 9). Se dividirmos essa competência em duas partes, a primeira trata de termos absolutamente reiterados na literatura empresarial dos últimos trinta anos, afinal se tratam de atitudes muito valorizadas dentro da reestruturação produtiva toyotista. Já a segunda, com forte apelo moral, sugere que as decisões dos indivíduos sejam norteadas pela frágil noção de “cidadania”, que abarcaria todos esses adjetivos e concorreria para a “realização” desse modelo idealizado de capitalismo humano, socialmente e ambientalmente responsável.

Se, de fato, esse modelo curricular relativista e pragmático promovesse alguma crítica radical, não seria endossado com tanto entusiasmo por bilionários por meio de grandes fundações e institutos. Em todo o mundo observa-se esse fenômeno; vários indivíduos da elite estariam engajados com esse capitalismo utópico, inclusive com pomposas doações a redes de ensino escolares e universitárias, como é o caso do ucraniano Len Blavatnik, que segundo a Forbes[3], doou 500 milhões de dólares para as universidades Havard, Yale, Oxford e Stanford. No Brasil, embora não se tenha essa “cultura” de doações, ultimamente tem crescido muito o interesse de grandes capitalistas na educação, sobretudo na polêmica reforma do Ensino Médio. Nessa ocasião, representantes do Instituo Inspirare, da Fundação Lemann, do Instituto Unibanco, entre muitos outros, foram convidados por parlamentares integrantes da comissão para subir à tribuna e apostolar sobre a necessidade de se alterar os rumos educacionais[4].

REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, Nicola. *Dicionário de Filosofia*. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

ADORNO, Theodor. *Dialética negativa*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2009.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular (BNCC).* Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/ UNDIME, 2017.

HABERMAS, Jürgen. *Teoria do Agir Comunicativo: racionalidade da ação e racionalização social.* São Paulo: WMF Martins Fontes, 2012. vol. 1

JAPIASSU, Hilton; MARCONDES, Danilo. *Dicionário básico de filosofia*. 4. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2006.

3 Nessa mesma reportagem, toma-se como exemplo bem-sucedido o de Denise Aguiar, neta do fundador do Bradesco. Ela cita duas instituições da qual é partícipe, a Todos pela Educação, um exemplo de articulação entre sociedade civil e poder público, com metas claras de melhoria da educação básica, e a Parceiros pela educação, associação sem fins lucrativos responsável por realizar parcerias entre investidores sociais e escolas públicas, também com o nobre escopo de melhorar índices educacionais. Disponível em: <https://forbes.com.br/negocios/2019/03/o-que-os-bilionarios-brasileiros-fazem-pela-educacao/> Acesso em 08/04/2020 às 11:34.

4 O artigo assinado por Helena Borges é bastante revelador da verdadeira motivação por trás do engajamento de institutos e fundações empresariais na educação. Disponível em: https://theintercept.com/2016/11/04/conheca-os-bilionarios-convidados-para-reformar-a-educacao-brasileira-de-acordo-com-sua-ideologia/ <acesso em 19/08/2020 às 07:21>

JONAS, Hans. *O Princípio Responsabilidade: ensaio de uma ética para a civilização tecnológica*. Rio de Janeiro: Contraponto/PUC-RIO, 2006.

LUCKESI, Cipriano Carlos. *Filosofia da educação***.** São Paulo: Cortez, 1991.

LYOTARD, Jean-François. *O pós-moderno*. Rio de Janeiro: José Olympio Editora, 1988.

MARX, Karl. O Capital: crítica da economia política. Livro I: *O processo de produção do capital*. São Paulo: Boitempo, 2015.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. A ideologia alemã. São Paulo: Martin Claret, 2005.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. Manifesto do partido comunista. São Paulo: Martin Claret, 2ª ed, 6ª Reimpressão, 2010

MATTOSINHO, Lucas Sá. *Formação x Informação: a ideologia da sociedade do conhecimento e suas consequências no ensino público paulista***.** Dissertação (Mestrado em Mídia e Tecnologia) – Faculdade de Arquitetura, Artes e Comunicação – FAAC, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – UNESP, Bauru, 2017.

ONU - Organização das Nações Unidas. *Transformando Nosso Mundo: a Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável*. Disponível em: https://nacoesunidas.org/pos2015/agenda2030/. <acesso em 05/08/2020 às 15:34>

OXFAM – *Recompensem o trabalho, não a riqueza*. Disponível em: https://www.oxfam.org.br/justica-social-e-economica/forum-economico-de-davos/recompensem-o-trabalho-nao-a-riqueza/ acesso em:

RICARDO, David. Princípios de Economia Política e Tributação. Coleção *Os Economistas*. São Paulo: Editora Nova Cultural, 1996.

SANTOS NETO, Artur Bispo. *Estética e ética na perspectiva materialista*. São Paulo: Instituto Lukács, 2013.

SMITH, Adam. Investigação sobre a natureza e as causas da riqueza das nações. In: *Coleção os pensadores: Adam Smith/ Ricardo*. São Paulo: Abril Cultural, 1979.

TONET, Ivo. *Método científico: uma abordagem ontológica***.** São Paulo: Instituto Lukács, 2013.

CAPÍTULO 14

TRABALHO DOCENTE EM TESES E DISSERTAÇÕES - ACHADOS DE PESQUISAS ENTRE 2010 E 2021

Data de aceite: 02/05/2022

Robson Sueth
Pesquisador – NEPES/UFF
ID Lattes: 9596111822486998

RESUMO: Este capítulo, caracterizado como um estudo descritivo bibliográfico, teve como objetivo evidenciar a corrente de indagações e questionamentos científicos sobre as temáticas "trabalho docente e produtivismo acadêmico", considerando as relações entre elas, bem como certos desdobramentos que denunciam consequências, esclarecem causalidades, aprofundam a compreensão e justificam a manifestação de variáveis que desencadeiam adoecimento e determinadas situações que afetam diretamente a atividade profissional de professores-pesquisadores da pós-graduação *stricto sensu* no Brasil. Dentre dissertações de mestrado e teses de doutorado, defendidas entre 2010 e 2021, localizadas no banco de teses e dissertações da Capes e na *internet,* foram selecionados 18 trabalhos que, por meio de seus achados, fundamentaram a elaboração deste texto. O produtivismo acadêmico, originado pelas políticas de avaliação da Capes, imposto aos docentes credenciados dos programas de pós-graduação, desencadeia numerosos eventos que são aqui divulgados.

PALAVRAS-CHAVE: Trabalho docente, produtivismo acadêmico, adoecimento, sofrimento, rede de coautorias.

TEACHING WORK IN THESES AND DISSERTATIONS - RESEARCH FINDINGS BETWEEN 2010 AND 2021

ABSTRACT: This chapter, characterized as a descriptive bibliographic study, aimed to highlight the current of scientific inquiries and questions about the themes teaching work and academic productivism, considering the relationships between them, as well as certain developments that reveal consequences, clarify causalities, deepen understanding and also justify the manifestation of variables that trigger illness and certain situations that directly affect the professional activity of stricto sensu graduate research professors in Brazil. Among master's dissertations and doctoral thesis, defended between 2010 and 2021, located in Capes' theses and dissertations database and on the internet, 18 works were selected that, through their findings, justified the elaboration of this text.Academic productivism, originated by Capes' evaluation policies, imposed on accredited professors in graduate programs, triggers numerous events that are disclosed here.

KEYWORDS: Teaching work, academic productivism, sickness, suffering, co-authorship network.

1 I INTRODUÇÃO

A revisão da literatura é um procedimento, também de pesquisa, que contribui com os estudos científicos permitindo situar pesquisadores e leitores acerca da temática investigada. Da mesma forma que amplia

horizontes, desfaz equívocos e oferece caminhos a serem pesquisados, considerando lacunas deixadas pelos resultados de estudos publicados e levantados nessa empreitada. Torna-se, então, imprescindível para a obtenção de consistências requeridas pelo objeto de estudo inicialmente decidido para dar-se conta das indagações ou questionamentos, das hipóteses e dos objetivos formulados pela pesquisa que será ou está sendo realizada.

Muitos estudos foram realizados abordando temas que constituem a dimensão da qual é parte o objeto de estudo deste capítulo. Políticas públicas orientadoras da produção acadêmica, produtividade docente, políticas de controle do trabalho docente, produtivismo acadêmico, adoecimento do professor universitário, intensificação e precarização do trabalho docente, dentre outras, são expressões que deram títulos às inúmeras pesquisas empreendidas, que buscaram analisar as condições do exercício profissional do professor de cursos de graduação e de programas de pós-graduação no Brasil.

A preocupação com o produtivismo acadêmico e o trabalho docente tem sido ampliada com muitas pesquisas científicas por parte de intelectuais brasileiros. A despeito de existirem trabalhos publicados contemplando esses temas na década de 2000, como por exemplo Inocente (2000), Carlotto (2002), Paiva e Saraiva (2005), Lemos (2007), Mulato (2008) e Leher (2008), elegemos como marco para os estudos que abordam esses temas, a publicação de Sguissard e Silva Junior (2009) intitulada “Trabalho intensificado nas federais: pós-graduação e produtivismo acadêmico”, porque anuncia uma variedade de achados que pode orientar objetos de estudos diante da intenção e da percepção diversificada de pesquisadores.

Este capítulo, caracterizado como um estudo descritivo bibliográfico, convalidado por Gil (2008), teve como objetivo evidenciar a corrente de indagações e questionamentos científicos relacionados às temáticas “trabalho docente e produtivismo acadêmico”, em dissertações de mestrado e teses de doutorado no período de tempo entre os anos 2010 e 2021, que consideraram as relações entre elas, bem como certos desdobramentos que denunciam consequências, esclarecem causalidades, aprofundam a compreensão e justificam a manifestação de variáveis que desencadeiam adoecimento e determinadas situações que afetam diretamente a atividade profissional de professores-pesquisadores da pós-graduação *stricto sensu* no Brasil

Da busca no banco de teses e dissertações da CAPES, 14 trabalhos foram selecionados segundo a aproximação do título com o objeto de estudo deste artigo. Também procedemos busca na *internet* para encontrar dissertações e teses defendidas nos anos 2018, 2019, 2020 e 2021. Dessa forma, 18 trabalhos fundamentaram a elaboração deste capítulo.

Consagrados na literatura como um estudo norteador do trabalho docente na pós-graduação, por suas numerosas referências, Valdemar Sguissard e João dos Reis Silva Júnior publicaram, em 2009, a obra “Trabalho intensificado nas federais – pós-graduação e produtivismo acadêmico”. Essa publicação não poderia deixar de ser mencionada neste

artigo, em virtude de oferecer orientações para certas nuances aqui pretendidas. Importante salientar que muitas teses de doutorado, dissertações de mestrado e artigos científicos se apoiaram nos dados e argumentos do estudo desses autores.

Trata-se de uma importante contribuição científica aos estudos que têm por objeto de pesquisa o trabalho docente e, principalmente, os que a ele relacionam o produtivismo acadêmico. O estudo invocou questões políticas que deram conta do uso de verbas públicas beneficiando interesses particulares, que nesse contexto desencadearam estresse nos docentes, o uso de medicamentos estimulantes, intensificação da jornada de trabalho, acirrada competição e desdobramentos de insatisfação também manifestados em funcionários das universidades. Estudaram os recentes delineamentos pelos quais passou a educação superior no país como também o trabalho intensificado do professor nas Instituições Federais de Educação Superior - IFES, problematizando e buscando compreender a prática universitária.

2 I A ABORDAGEM ACADÊMICA DO TRABALHO DOCENTE EM TESES E DISSERTAÇÕES

Em 2010, duas dissertações de mestrado foram defendidas e trataram de temáticas relacionadas ao trabalho docente na pós-graduação e as interferências das políticas oficiais que orientam para um processo de produtividade que vem alterando o cotidiano profissional dos professores-pesquisadores.

A dissertação de mestrado de Wercy Rodrigues Costa Júnior, intitulada "Trabalho Docente na Pós-Graduação no Contexto da Política de Avaliação da CAPES 2004-2006" pretendeu analisar a política de avaliação da CAPES e sua relação com o processo de precarização do trabalho docente na pós-graduação. Nesse contexto, investigou os reflexos das políticas de avaliação da pós-graduação no trabalho dos pesquisadores; como os conceitos de qualidade e produtividade ocupam lugar nas políticas recentes da pós-graduação; e, também, a relação entre a reestruturação produtiva e o trabalho docente na pós-graduação presente na legislação, normas e documentos destinados à avaliação do trabalho dos docentes da pós-graduação em educação.

A dissertação pôde evidenciar que o trabalho docente na pós-graduação apresenta-se precarizado quanto a gestão, por empregar uma racionalidade instrumental, mesmo que os docentes tenham consciência da precarização presente nas novas formas de gestão, reproduzem a ideologia produtivista do modelo CAPES de avaliação.

Identificou problemas como pressão interior e exterior por produtividade, restrição da liberdade para a criação, falta de estímulo à qualidade da produção por parte das políticas públicas da pós-graduação, competitividade e fragilização das relações humanas no ambiente de trabalho, individualismo, estranhamento (e adaptação) em relação às objetivações da sua produção, elaboração de conhecimento condicionada pelo tempo,

vida familiar afetada pela intensidade e extensividade do trabalho, episódios de doenças e ausência de tempo para o lazer e a frustração em relação ao trabalho. Para esse autor, a ideologia do produtivismo acadêmico, presente na política de avaliação da CAPES, prejudica a atuação docente na pós-graduação.

A segunda dissertação, "O trabalho docente nas instituições públicas de ensino superior: intensificação do produtivismo acadêmico na UFPA" foi o título da dissertação de mestrado de Laurimar de Matos Farias, que teve por objetivos analisar as implicações consequentes da reforma do Estado brasileiro e da reforma da Educação Superior com desdobramentos no trabalho de professores das instituições de ensino superior – IFES e, também, verificar em que medida esse processo reformista implicou na intensificação da produção acadêmica, no período de 2000 a 2008, na Universidade Federal do Pará.

O trabalho teve foco na acumulação de funções administrativas, de pesquisa e de docência influenciando a produção acadêmica dos professores-pesquisadores detentores da Bolsa de produtividade do CNPq, buscando desvelar as complexidades contemporâneas que permeiam o produtivismo acadêmico na UFPA. Além de o ensino superior sofrer mutações do seu papel social, se aproximando inevitavelmente do mercado a partir das reformas aplicadas, os professores/pesquisadores enveredam pela sobrecarga de funções, a polivalência produtiva, que em atenção aos critérios de cunho avaliativos da CAPES e do CNPq, modelam o seu fazer científico, prevalecendo a produtividade como fator meritocrático, implicando na intensificação e precarização do trabalho docente.

Em 2011, mais dois trabalhos foram localizados sobre a temática aqui estudada. Uma tese de doutorado e uma dissertação de mestrado. No primeiro trabalho, a tese "O trabalho representado do professor de pós-graduação de uma universidade pública", a sua autora Siderlene Muniz-Oliveira se propôs a refletir sobre o trabalho do professor de pós-graduação *stricto sensu*, considerando que o professor de pós-graduação é atingido pelo "mal-estar docente" gerado pela pressão para desenvolver várias atividades prescritas pela universidade e pelas agências de fomento à pesquisa, tendo a produtividade e a eficiência mensuradas em índices.

A autora elaborou a hipótese de que esse "mal-estar" deve se manifestar de alguma forma em textos nos quais o professor descreve o seu próprio trabalho, e para sua verificação utilizou-se do interacionismo sociodiscursivo (ISD), que atribui ao agir e à linguagem papel fundamental no desenvolvimento humano.

Com a situação desencadeadora dos resultados pretendidos pelo método ISD, foram apresentadas dificuldades para desenvolver as atividades e as alternativas para superá-las, sendo colocados em cena os diferentes modos de agir, assim como o sofrimento gerado para a realização das atividades e as dimensões envolvidas no trabalho. Além disso, a análise revelou as diferentes funções desempenhadas pelo professor de pós-graduação, assim como os elementos do trabalho docente envolvidos em cada uma delas.

O conjunto de situações estimuladas revelou a complexidade do trabalho do docente

credenciado, porque tem de gerenciar diversas situações. Como conclusão, extrai-se da tese, segundo a autora, a ideia de que a multiplicidade de tarefas desenvolvidas pelo professor de pós-graduação da área de Estudos da Linguagem prejudica o desenvolvimento das atividades de pesquisa e de ensino prescritas em documentos oficiais que regem sua profissão, principalmente aqueles que se dizem avaliativos. E que isso remete à reflexão em busca de alternativas para sanar os problemas identificados.

No segundo trabalho, a dissertação de mestrado "Os impactos do sistema 'CAPES' de avaliação sobre o trabalho docente na pós-graduação: o caso da UFPA", William Pessoa da Mota Júnior analisou esses impactos pelo estudo de três programas de pós-graduação da Universidade Federal do Pará. O estudo partiu do pressuposto de que o processo de reestruturação produtiva e a reforma do estado brasileiro têm desencadeado mudanças no ensino superior focalizando as políticas de avaliação e o trabalho do professor. E que essas mudanças no ensino superior fortalecem um projeto de universidade que leva em conta os organismos internacionais do capital que pressupõem a diluição de fronteiras entre o público e o privado no que toca à expansão, ao financiamento, à avaliação, à autonomia e à produção do conhecimento.

De acordo com o autor, a pós-graduação é o ambiente privilegiado da implementação da reforma do ensino superior no Brasil, considerando as influências do mercado que se evidenciam no modelo de avaliação da CAPES e se por tratar de um processo continental de regulação educativa com base no financiamento *per capita*, na gestão local e na avaliação sistêmica. Assim, para o autor, o trabalho docente, entendido como o principal responsável pelos resultados educacionais, passa por um profundo processo de reestruturação com repercussões em sua natureza, finalidade e sentidos.

Segundo o que pôde concluir esse autor, o sistema 'CAPES' de avaliação dos programas de pós-graduação, entendido como implementador da nova regulação educacional tem foco no trabalho do professor por ocasião da avaliação dos programas que o encarrega do cumprimento dos critérios formulados que visam interesses externos à lógica e ao tempo da produção do conhecimento científico. Constata ainda a intensificação do trabalho pelo surto produtivista, a precarização das condições de produção e o adoecimento docente. Considerando a universidade, houve uma transformação em seu *ethos* e em sua identidade que está transformando a cultura acadêmica e aproximando-a das atividades das empresas privadas.

Outra dissertação de mestrado, em 2012, versou sobre os "Impactos da precarização do trabalho sobre professores de pós-graduação da Universidade Federal da Paraíba". Sua autora, Carol Serrano de Andrade Maia, objetivou (a) conhecer a percepção dos docentes acerca das mudanças institucionais que afetaram seu trabalho; (b) descrever a natureza e as características centrais da realização do trabalho docente e como ele foi alterado com as mudanças institucionais que acarretaram maior precarização do trabalho; e (c) analisar os impactos das mudanças institucionais na sobrecarga de trabalho, nas jornadas estendidas,

na polivalência funcional demandada ao trabalho docente.

A partir de entrevistas realizadas com docentes credenciados no Programa de Pós-graduação em Administração, divididas em três categorias para análise – a ideologia das mudanças institucionais na atividade docente; a precarização do trabalho no ensino superior e o sofrimento no trabalho – Maia (2012) apurou que os professores estão sobrecarregados, pois têm de realizar atividades diversificadas. Nesse contexto, os docentes acabam por comprometer o seu lazer, a convivência com a família e as horas de descanso. Também percebeu a forma como a pressão por publicações tem propiciado um clima competitivo nos programas e uma repetição de publicações, por serem as exigências muito altas e terem os professores outras atividades para desempenhar.

Esses estudos, até aqui divulgados, constatam os desdobramentos apontados por Sguissardi e Silva Junior (2009) com relação ao trabalho docente no contexto das políticas de avaliação da CAPES e da lógica do produtivismo quanto à intensificação e à precarização do trabalho docente, mesmo que se mudem as realidades de atuação do professor-pesquisador, sejam áreas, localidades e esferas administrativas diferentes.

Em 2013, mais duas dissertações foram defendidas, tratando de outras situações que se desdobram da lógica produtivista que tem sua origem na política de avaliação da CAPES. Uma intitulada “A dicotômica relação de prazer e sofrimento no trabalho do docente de pós-graduação em universidade pública”, de autoria de Bruna Lecintia Carpes Souto, que descreveu a dimensão do trabalho dos docentes de programas de pós-graduação *stricto sensu*. Sua intenção foi desenhar o perfil sociodemográfico e profissional de professores credenciados atuando no mestrado acadêmico, a fim de identificar os fatores geradores de prazer e sofrimento no seu trabalho, buscando compreender a relação entre docente de pós-graduação e as exigências da CAPES.

Analisou dados sociodemográficos e respostas de entrevistas de seis docentes do quadro permanente de programas de pós-graduação em nível de mestrado acadêmico dos centros de Ciências da Saúde e Ciências Sociais e Humanas de uma instituição do interior do estado do Rio Grande do Sul. Como resultados, a autora pôde compreender, além de outras características demográficas, que são, na maioria, doutoras com contrato de dedicação exclusiva e intenso envolvimento em atividades docentes. Quanto à relação entre prazer e sofrimento no trabalho, identificou ações claras e explícitas de que o aperfeiçoamento pessoal e profissional, compartilhamento do saber e reconhecimento são fatores que geram satisfação e prazer na atividade docente. Também detectou que negando o sofrimento na prática docente, os professores hesitaram em apontar sofrimento como consequência do cenário e contexto atual do trabalho do docente universitário e a repercussão que isso infere na prática.

Apurou como motivo da participação dos professores em programas de pós-graduação a obtenção de reconhecimento e que para isso precisam cumprir as exigências da CAPES por meio das demandas de produção, publicação e pesquisas, apontando para

a dicotomia prazer e sofrimento no trabalho.

A outra dissertação versou sobre a "A internacionalização da pós-graduação: um estudo de caso da Universidade Federal de Santa Maria", por meio da qual Liliane Gontan Timm Della Mea abordou o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) e o Sistema da Avaliação da Pós-Graduação Brasileira, desenvolvido pela CAPES, que apresentam a internacionalização como temática comum e referência de qualificação. Com isso, para a autora, a demanda por internacionalização pode ser considerada como o mais forte impacto na conceituação de programas de pós-graduação.

Para a autora, com foco na internacionalização, estudando os cursos de doutorado, utilizando os documentos de área, a ficha de avaliação, autoavaliação dos cursos e as entrevistas com coordenadores/gestores, há forte tendência dos programas em buscarem o *status* de internacionalizados, por meio de parcerias internacionais, intercâmbios, capacitação do corpo docente em pós-doutoramento, capacitação do corpo discente em estágios de curta duração no exterior e, principalmente, do aumento das publicações internacionais.

Independentemente de a autora não ter se posicionado com especificidade a respeito da intensificação do trabalho, nota-se que as medidas implementadas pelos programas visando a internacionalização, considerando as atividades que o professor credenciado precisa realizar em seu cotidiano, apontam para compromissos que certamente vão além do horário estabelecido como jornada de trabalho. As tarefas diárias do professor-pesquisador já ultrapassam, em horas, o tempo previsto em seu contrato de trabalho na universidade. Logo, os critérios de avaliação por produtividade, sob o ideário de um padrão de qualificação, incluindo aí a internacionalização, submetem programas e docentes ao seu cumprimento, na busca por melhores avaliações, num contexto de uma pseudonaturalização, contribuindo com a intensificação e precarização do trabalho docente, aqui já denunciadas por vários estudos.

Em 2014, dois trabalhos, uma dissertação de mestrado e uma tese de doutorado, focalizaram a saúde do professor credenciado, tendo como causa a intensificação do trabalho proveniente das exigências por produtividade.

Na dissertação de mestrado de Adriana de Oliveira Lima, "Trabalho docente em programas de pós-graduação de uma instituição federal de ensino superior e a saúde do professor-pesquisador", a autora discutiu as transformações ocorridas no contexto dos programas de pós-graduação da Universidade Federal do Maranhão - UFMA e suas repercussões no trabalho e na saúde do professor pesquisador dessa instituição.

Na via do materialismo histórico-dialético, que permite categorizar, singularizar e particularizar o objeto em questão, sem perder a totalidade, seus determinantes históricos e suas contradições, realizou o seu estudo. Por meio de entrevistas semiestruturadas e da análise documental, a autora identificou significativa expansão da pós-graduação, além da implantação dos princípios gerencialistas no contexto da universidade pública

federal, criando uma universidade cada vez mais próxima dos interesses do mercado, uma instituição neoprofissional e empresarial/competitiva.

Na pós-graduação, para essa autora, esse cenário tem se presentificado no modelo de avaliação heterônomo e individualizante da CAPES, desencadeando um ciclo de extensificação e intensificação do trabalho docente. O professor-pesquisador, apesar da naturalização desse processo, sofre com as consequências danosas trazidas por essa lógica de avaliação, no que tange a sua saúde, tem sua subjetividade capturada e, nesse contexto numa relação dialética, embora comprimido por um modelo perverso, o retroalimenta, passando a ser algoz de si mesmo e dos demais representantes da classe.

Na tese de doutorado "Precarização do trabalho e o adoecimento docente em instituições de ensino superior privadas/mercantis", Raimundo Sérgio de Farias Júnior buscou entendimento sobre a precarização do trabalho e o adoecimento docente em instituições particulares de ensino superior.

Partiu da noção teórica de que o trabalho é essencial para a hominização e humanização do homem. Por meio do materialismo histórico e dialético, investigou a relação entre a precarização do trabalho e a saúde do professor-pesquisador com relação às principais doenças que os afetam e aos fatores atrelados ao exercício do magistério e associados ao desenvolvimento de determinadas doenças. Defendeu que o trabalho docente, combinado com a sua precarização, apresenta relação íntima com o adoecimento dos professores.

Dentre as enfermidades apuradas, destacou o surgimento de problemas relativos ao aparelho vocal, fortes indícios de estresse e também a Síndrome de Burnout. Finalizou afirmando, pelos dados obtidos condizentes com as pistas e outros sinais, que existe uma relação muito próxima entre a precarização do trabalho e o processo de adoecimento de docentes que participaram da pesquisa empírica.

Com relação aos estudos que trataram do adoecimento docente, tem destaque a síndrome de Burnout que surgiu como a "doença do esgotamento profissional", também situada por Lima (2014). Ou seja, está relacionada ao ritmo empreendido ao trabalhador, buscando dele o que se pode denominar "o seu melhor" ou o "seu máximo" com relação, por exemplo, à qualidade de produtos que fabrica ou serviços que realiza, ou ainda, visando a produtividade considerando-se quantidades e prazos. Isso acarreta um estado de tensão emocional permanente, podendo-se agravar num tipo de estresse crônico, prejudicando as condições físicas e psicológicas do trabalhador, escapando do seu controle e carecendo de tratamento medicamentoso e terapias diversas.

Não sendo objeto de análise deste artigo, vamos oferecer uma breve noção dessa enfermidade, que já vem sendo considerada pelos órgãos nacionais e internacionais ligados ao contexto do trabalho, como a Organização Internacional do Trabalho – OIT e o Ministério da Previdência e Assistência Social - MPAS. Esclarecimentos suficientes a respeito da Síndrome de Burnout podem ser obtidos no estudo, em 2011, de Jaqueline

Brito Vidal Batista, Mary Sandra Carlotto, Antônio Souto Coutinho e Lia Giraldo da Silva Augusto, “Síndrome de Burnout: confronto entre o conhecimento médico e a realidade das fichas médicas”.

Para esses autores, apesar da Síndrome de Burnout não ser mais novidade no mundo do trabalho, tem sido ainda objeto de estudo concernente ao trabalho docente. A OIT (1984) “identificou a profissão docente como de alto risco, considerando-a como a segunda categoria profissional, em nível mundial, a portar doenças de caráter ocupacional”. Levando-se em conta a ampliação de suas atividades profissionais para fora dos espaços institucionais, o professor vai além do ensino, atividades de cuidado para com seus alunos e a missão de garantir a articulação entre os ambientes internos e externos relacionados ao estudo que, assim, mobiliza suas capacidades físicas, cognitivas e afetivas, o que não só demanda esforço, mas também gera uma hipersolicitação de suas funções psicofisiológicas, influenciando seu desempenho e principalmente sua saúde. É um processo lento e desencadeia transtornos físicos e mentais. Dentre eles, levando-se em conta estudos de outros pesquisadores, manifestam-se a exaustão, a possibilidade de adoecimento com frequência; dores de cabeça, insônia, úlcera; tensão muscular, fadiga crônica, cefaleias, problemas cardiomusculares, ansiedade e depressão, possíveis transtornos psiquiátricos, mudança radical dos hábitos normais, diminuição da criatividade e do entusiasmo com o trabalho, dificuldade de concentração, perda do autorrespeito e do autocontrole na sala de aula e reações exageradas na tentativa de diminuir o estresse, além do desenvolvimento, a longo prazo, de doenças como úlcera, hipertensão, depressão e alcoolismo. A Síndrome de Burnout está sendo considerada uma epidemia no campo educacional, devendo ser tratada como uma importante questão de saúde pública (BATISTA; CARLOTTO; COUTINHO; AUGUSTO, 2011).

Retornando à revisão da literatura, em 2015, uma dissertação de mestrado de Carla Guimarães Ferreira sobre “Percepções dos docentes avaliados pela coordenação de aperfeiçoamento de pessoal de nível superior (CAPES): um estudo sobre o produtivismo acadêmico”, buscou identificar, com base no neoliberalismo e no gerencialismo, as percepções dos docentes sobre a avaliação realizada pela CAPES, levando-se em conta seus repetitivos comentários quanto aos aspectos negativos dos critérios de avaliação. Nesse estudo, encontram-se sugestões visando melhorias no processo de avaliação com base nas opiniões dos docentes de distintos cursos pesquisados da Universidade Federal Fluminense.

Para a autora, duas das consequências do processo das políticas financeiras neoliberais, principalmente na década de 1990 no Brasil, foram a intensificação do trabalho docente e a qualidade da produção acadêmica que passaram a ser desconsideradas em prol da valorização da quantidade. Outras foram elencadas: priorização de determinadas áreas do saber, privilégios concedidos a um mesmo grupo de universidades e competição entre pares.

Segundo Ferreira (2015), a partir dos acordos assinados com organismos internacionais, o governo utiliza a CAPES como um instrumento para manter a regulação dos cursos e, com isso, contribui com a formação da consciência dos docentes numa concepção neoliberal. Acrescenta que não terá validade sugerir melhorias para a avaliação da CAPES sem antes entender as razões de sua existência.

Com o título "As transformações do trabalho docente na Universidade Federal do Amazonas: da produção ao produtivismo na pós-graduação, Janaína Zildéia da Silva Paiva elaborou sua dissertação de mestrado em 2016. Teve por objetivos identificar a rotina dos docentes da UFAM que atuam na pós-graduação, considerando as suas condições de trabalho que evidenciem produção ou produtivismo. A pesquisa revelou que os docentes, em sua maioria, levam trabalho para casa, a fim de realizarem integralmente suas atividades rotineiras, além de cumprir atribuições administrativas. Com relação à produção e ao produtivismo, constatou-se haver valorização maior da quantidade em detrimento da qualidade na produção de artigos. A autora afirma que a produção é quase obrigatória em virtude da avaliação da CAPES exigir uma produtividade docente significativa, o que tem contribuído com a intensificação do trabalho docente.

Para a autora, as exigências da pós-graduação intensificaram o trabalho docente, sobretudo, quanto à produção científica. Com relação aos investimentos para pesquisas, considera-os restritos e isso tem contribuído para que os docentes concorram a Editais nas agências de fomento buscando recursos, havendo predomínio do produtivismo intelectual.

Também em 2016, Patrícia Passos Sampaio defendeu a tese de doutorado "Ser (in) feliz na universidade: sofrimento/prazer e produtivismo no contexto da pós-graduação em Saúde Coletiva/Saúde Pública". Com esse estudo, buscou compreensão sobre a maneira como professores da Saúde Coletiva/Saúde Pública têm vivenciado a nova configuração do trabalho docente (flexibilização, intensificação e precarização) frente às exigências de produtivismo acadêmico, consideradas as realidades do ideal neoliberal e as lógicas de gestão mercantilista e gerencialista.

Segundo a autora, nesse contexto, houve a imposição de metas de produtividade e a implementação de sistemas de avaliação de resultados desencadeando a competitividade e o individualismo entre pesquisadores. Isso acabou acarretando consequências para a autonomia, a liberdade e a saúde nas universidades. A produtividade que se impôs ao trabalho docente se configurou como produtivismo acadêmico.

A pesquisa foi realizada contemplando as realidades docentes do Brasil e de Portugal, na área de Saúde Coletiva brasileira e Saúde Pública portuguesa. A autora trabalhou as confluências entre os dois países com foco na forma como cada país dá sentido e enfrenta, no cotidiano, o produtivismo acadêmico. Foi possível constatar que o comportamento e a saúde do professor da pós-graduação em Saúde Coletiva/Saúde Pública estão gravemente afetados pela lógica do produtivismo acadêmico, com evidentes sinais de sofrimento.

Em 2017, Flaviana das Mercês Ribeiro, em sua dissertação de mestrado, intitulado

“O trabalho do(c)ente na pós-graduação: entre a resistência e a desistência”, buscou compreender como professores que integram programas de pós-graduação significam seu trabalho e quais são as estratégias que utilizam para lidar com os desafios impostos à prática docente, tendo em vista um contexto marcado pela intensificação e precarização do trabalho. Fundamentou o seu estudo na teoria enunciativa de Mikhail Bakhtin. Realizadas seis entrevistas com professores que integram quatro Programas de Pós-Graduação da Universidade Federal de São João Del-Rei vinculados a cursos de formação docente, tendo a análise dos enunciados organizada em três categorias: (a) ser professor universitário; (b) trabalho docente e produtivismo acadêmico: intensificação, precarização e adoecimento do professor universitário; e (c) entre a resistência e a desistência: as estratégias de enfrentamento dos professores.

A sua pesquisa revelou que os sentidos construídos pelos entrevistados são múltiplos, pois refletem a história de vida dos sujeitos e suas trajetórias e que os discursos dos professores apontam elementos que intensificam e precarizam o trabalho docente, tais como: a extensão da jornada, a falta de recursos na instituição, a diversidade de atividades, o dispêndio de tempo com funções administrativas, a pressão por produtividade, a tripla jornada da mulher, a falta de segurança e o esgarçamento das relações interpessoais. A desistência da carreira, e mais especificamente do trabalho na pós-graduação, é apontada como possibilidade por alguns professores. A autopercepção, o autocuidado, as atividades físicas, a meditação, a oração e a análise são vistas como algumas estratégias de enfrentamento.

Também apurou que a perspectiva da resiliência foi apontada como estratégia de enfrentamento e situa-se entre os movimentos de desistência e resistência. E que o trabalho do professor na educação superior tem se tornado cada vez mais um trabalho doente, pois não só a figura do professor adoece, como também o próprio processo de trabalho.

Robson Sueth, em sua tese de doutoramento “Controle do trabalho docente na pós-graduação *stricto sensu*: análise das políticas de avaliação e desdobramentos profissionais”, ainda em 2017, analisou os processos de formulação das políticas de avaliação da pós-graduação *stricto sensu* pela CAPES, bem como o seu desdobramento na prática, com foco nos critérios de produção bibliográfica, considerando os contextos (a) de influência, (b) produção de texto, (c) da prática, e (d) da estratégia política, de acordo com o referencial analítico “Ciclo de Políticas”, sugerido por Ball e Bowe (1992), com abordagem direcionada ao trabalho docente. Três outros objetivos buscaram investigar a relação entre os critérios de produção bibliográfica e o controle do trabalho docente na pós-graduação *stricto sensu;* discutir os desdobramentos desses critérios sobre as condições de trabalhos dos professores pesquisadores credenciados de dois programas de pós-graduação em educação no Estado do Rio de Janeiro, um da esfera pública federal, PPGE da Universidade Federal Fluminense e outro da esfera privada, PPGE da Universidade Estácio de Sá; e ainda verificar até que ponto o produtivismo imposto ao trabalho docente

interfere na autonomia intelectual do pesquisador e na sua produção acadêmica.

Com base nos depoimentos de quatro coordenadores dos programas, dois da esfera pública federal e dois da esfera privada, e de dez professores credenciados, cinco da esfera pública federal e cinco da esfera privada, os dados foram submetidos à análise de conteúdo de Laurence Bardin, operacionalizados pelos *softwares Iramuteq* e *Wordclouds* de análise textual. A pesquisa foi fundamentada nos pensamentos de Michel Foucault e de Gilles Deleuze, bem como nas teorias de sofrimento de Dejours e de estigma de Goffman.

Pelo cotejamento realizado, constatou apenas na esfera pública federal a existência da intensificação e da precarização do trabalho na pós-graduação, na percepção de coordenadores de programas e de professores credenciados. Entretanto, na esfera privada essas situações não foram percebidas. Houve, sim, o registro de problemas nas relações interpessoais interferindo no ambiente de trabalho.

Por conta da realidade impositiva por publicação, os professores da esfera pública e da esfera privada são pressionados permanentemente pelo sistema de avaliação da pós-graduação, o que tem acarretado adoecimento, afetando a sua saúde física e mental e produzindo sofrimento, de acordo com Dejours (1992; 2007b). Além disso, por receberem tratamento discriminatório, nos casos de não corresponderem à lógica da produtividade, passam por processos de estigmatização segundo Goffman (2004).

Também concluiu que as políticas de avaliação elaboradas pela CAPES, com especificidade nos critérios de produção bibliográfica, têm conformado crescentemente o trabalho intelectual e a pesquisa científica, no âmbito da pós-graduação *stricto sensu,* submetendo o professor-pesquisador, seja da esfera pública ou seja da esfera privada, a uma realidade de exigências, controles e pressões, e que a realidade empresarial introduzida na atividade intelectual da universidade retira do professor parte significativa da sua autonomia e da sua liberdade de pensamento, indispensáveis à produção do conhecimento crítico e inovador.

A dissertação de mestrado de Juliana de Souza Andrade “Da liberdade à gaiola de cristal: sobre o produtivismo acadêmico na pós-graduação”, em 2018, teve por objetivo responder qual é o impacto do produtivismo acadêmico na atividade desenvolvida pelos docentes vinculados aos Programas de Pós-Graduação *stricto sensu* da Universidade Federal do Vale do São Francisco - Univasf?

Para isso, por meio do estudo de caso interpretativo básico, direcionado a 14 dos programas de pós-graduação *stricto sensu* da Univasf, além da pesquisa documental, entrevistou seis professores que atuavam nas modalidades acadêmica e profissional, simultaneamente, cujos dados foram tratados por meio da análise de conteúdo, com o suporte do Atlas.ti.

Concluiu que o produtivismo cerceia a liberdade produtivo-criativa e o desejo dos atores que compõem a universidade, além de promover intensificação das atividades e precarização do trabalho, contribuindo com o surgimento de sentimentos negativos

e vivências de sofrimento no trabalho, que podem evoluir para sintomas físicos e psicoemocionais que afetam a saúde desses profissionais. Quanto ao modelo de avaliação da Capes, embora seja considerado necessário e relevante para a ciência nacional, teve como críticas a valorização da produção intelectual, em especial, dos artigos científicos, em detrimento de outros pilares universitários e meios de produção acadêmica.

Além disso, para a autora, a exigência por publicação em periódicos classificados pelo Sistema Qualis atinge também o corpo discente, uma vez que os regimentos dos cursos impõem a submissão de artigo como condição para defesa da dissertação ou tese, ou para o recebimento do título. Essa ênfase, juntamente à indução da Capes pela associação entre os corpos docente e discente, para publicação, além da ênfase quantitativa dos critérios de avaliação, foi vista como responsável pelo aumento dos casos de desvios éticos de produção, em especial, a coautoria indevida e fatiamento dos resultados.

Também constatou a limitação em termos de assimetrias regionais, bem como, da hegemonia das ciências exatas e naturais. Em resposta a uma das perguntas norteadoras, constatou que, embora já anuncie mudanças nesse sentido, ainda há predominância de parâmetros acadêmicos na avaliação, desconsiderando as especificidades de formação e produção do mestrado profissional.

Em 2019, Talita da Silveira Campos Teixeira, em sua dissertação de mestrado “Produtivismo acadêmico e saúde dos docentes na Pós-Graduação”, teve por objetivo avaliar a relação entre a percepção sobre a pressão para publicação com a satisfação no trabalho e desequilíbrio entre esforço e recompensa (estresse no trabalho).

Para o alcance desse objetivo, lançou mão das seguintes ferramentas de coleta e tratamento de dados: questionário sociodemográfico, laboral e de saúde; escala de satisfação no trabalho do Occupational Stress Indicator - OSI; Escala Effort-Reward Imbalance - ERI (Desequilíbrio Esforço-Recompensa). Trabalhou com 64 docentes vinculados a Programas de Pós-graduação de três unidades da Universidade de São Paulo, que atuam na Faculdade de Saúde Pública, no Instituto de Astronomia, Geofísica e Ciências atmosféricas e na Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas.

Interpretando os achados de sua pesquisa, segundo essa autora a percepção da pressão por publicação foi associada a maior percepção do esforço empregado na realização do trabalho, maior sensação de um comprometimento excessivo com seu trabalho e o estresse ocupacional, derivado de altos esforços e baixas recompensas, todos componentes do modelo de Desequilíbrio-Esforço-Recompensa. Entendeu que essa associação se estabeleça em razão de como o docente recebe as pressões, responsabilidades e exigências das demandas na universidade e como avalia os ganhos recebidos. Além disso, características pessoais no enfrentamento das demandas de estresse no trabalho podem ser um mediador importante no estabelecimento dessa associação.

Para a autora, também foram associadas a percepção da pressão por publicação realizar parte do trabalho acadêmico em casa, explicada pelo volume de tarefas que o

docente deve dar conta de cumprir durante seu expediente de trabalho, e ter trabalhado anteriormente em outra instituição de ensino superior. Esta última foi hipotetizada pelas diferenças entre as atribuições de função nas instituições públicas (trabalho atual) e particular (trabalhado anterior).

Segundo, ainda, essa autora, ao contrário do que se esperava, não houve associação estatisticamente significante entre a satisfação no trabalho e a percepção da pressão por publicação, o que sugere que a percepção de gratificação na carreira docente pode superar a percepção negativa em torno da cobrança de metas por produtividade bibliográfica, e que outra hipótese considerada para não associação entre as variáveis é a redução no número da amostra (de 64 para 55), pois nem todos os participantes responderam a totalidade das perguntas do questionário, o que era necessário para gerar o escore final do OSI.

Ely Severiano Junior, em 2020, defendeu sua dissertação de mestrado “Produtivismo acadêmico como vírus: analisando processos sociais de influência”, com o objetivo de identificar e demonstrar como o grau de imersão em processos sociais de influência pode aumentar o produtivismo acadêmico em pesquisadores da área de Administração, partindo do pressuposto que produtivismo refere-se à produção de grande quantidade de artigo científico.

Utilizou dados da plataforma Lattes e realizou entrevistas semiestruturadas com pesquisadores que fazem parte de 15 programas de pós-graduação que conquistaram nota 5, 6 ou 7 na avaliação CAPES, dos estados do Rio de Janeiro, São Paulo e Rio Grande do Sul. E buscando identificar o grau de imersão nos processos sociais a autora utilizou a técnica de análise de Redes Sociais.

Constatou que os programas de pós-graduação que possuem alta produção de artigos influenciam os seus pesquisadores a terem produção compatível com a do programa; que sempre ao início de um triênio ou quadriênio, os pesquisadores tendem a realizar uma produção em maior volume devido ao modelo de avaliação proposto pela CAPES; que a rede de colaboração aumenta o número de produção individual de pesquisadores, uma vez que dos 453 pesquisadores, 416 já produziram material em conjunto.

Por fim, recomendou que para futuras pesquisas seja analisado como a influência social exercida sobre um determinado orientando pelo seu orientador, pode influenciar o volume de produção científica exercida durante um determinado período e se a idade do pesquisador influencia na produção intelectual.

Em 2021, Estefanni Mairla Alves defendeu a tese de doutorado intitulada “Avaliação capes e produtivismo acadêmico: objetivação e alienação na pós-graduação *stricto sensu* em educação do Estado do Ceará”. A pesquisa partiu do princípio de que as metamorfoses do processo de avaliação da CAPES estão caminhando para uma substituição da produção do conhecimento ao produtivismo atuando como prerrogativa do conhecimento com prazo de validade.

A autora desenvolveu o seu estudo pautado na perspectiva da ontologia lucáksiana

e no materialismo histórico dialético problematizando o papel da educação como direito básico e necessário para o ser social, a qual no curso do capitalismo em crise estrutural foi transformada em mercadoria lucrativa para o sistema, considerando que nesse contexto são percebidos aspectos de alienação e objetivação no fazer dos docentes que compõe a pós-graduação em educação no Ceará.

Os dados apurados nessa tese apontam como resultado a evidência de que o processo avaliativo da CAPES é quantitativo, implicando na constituição de um ambiente hostil para aqueles que a compõe e que não obstante as exigências impostas, evidencia pouco incremento ao desenvolvimento da ciência.

3 I CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nas teses e dissertações divulgadas, mais uma vez foram confirmadas as situações identificadas por Sguissardi e Silva Junior (2009), quais sejam, em linhas gerais, intensificação e precarização do trabalho docente, produtivismo acadêmico, adoecimento de professores-pesquisadores e outras questões relacionadas a esse conjunto de situações. As numerosas variáveis descritas como achados do estudo desses autores, serviram como norteadoras de objetos de estudos que extrapolaram as áreas de conhecimento e esferas de administração (pública e privada), podendo-se afirmar que, em pouco tempo, se ainda não se constitui se constituirá numa preocupação estudada por pesquisadores dos programas de pós-graduação em todo Brasil, indistintamente.

A cada estudo, ao longo desse período de 12 anos aqui registrado, são acrescentados, reforçados e aprofundados outros eventos que ampliam o campo de denúncias e de análises sobre variáveis que submetem o trabalho do professor-pesquisador de programas de pós-graduação pesquisados. Os 18 estudos divulgados demonstram que a preocupação com o produtivismo acadêmico imposto pela Capes, especificamente relacionado à produção bibliográfica, portanto, é uma preocupação do ambiente da pós-graduação de diferentes áreas do conhecimento, sem considerar os inúmeros artigos científicos publicados em periódicos ou publicados como capítulos de livro.

Visando destacar os achados dessas teses e dissertações, considerando que a intensificação e precarização do trabalho são confirmados em muitos deles, dentre as conclusões de cada estudo analisado estão:

1. restrição da liberdade de criação e pensamento;
2. tolhimento da autonomia;
3. surgimento de empecilhos quanto a possibilidade de avanço científico e descoberta de novas argumentações teóricas;
4. pressão por publicação, naturalização dos critérios de produção bibliográfica;
5. ausência de resistência;

6. falta de alternativas para a mudança dos critérios de publicação;
7. conceitos de qualidade e produtividade ocupando lugar nas políticas recentes da pós-graduação;
8. relação entre a reestruturação produtiva e o trabalho docente na pós-graduação presente na legislação, normas e documentos destinados à avaliação do trabalho dos docentes da pós-graduação em educação;
9. emprego de racionalidade instrumental nas novas formas de gestão, reproduzindo a ideologia produtivista do modelo CAPES de avaliação;
10. pressão interior e exterior por produtividade, falta de estímulo à qualidade da produção por parte das políticas públicas da pós-graduação;
11. competitividade e fragilização das relações humanas no ambiente de trabalho;
12. individualismo;
13. estranhamento (e adaptação) em relação às objetivações da produção; elaboração de conhecimento condicionada pelo tempo;
14. vida familiar afetada pela intensidade e extensividade do trabalho;
15. ausência de tempo para o lazer;
16. frustração em relação ao trabalho;
17. prejuízo da atuação docente na pós-graduação;
18. acumulação de funções administrativas, de pesquisa e de docência;
19. ensino superior sofrendo mutações do seu papel social, se aproximando inevitavelmente do mercado; polivalência produtiva modelando o fazer científico;
20. produtividade entendida como fator meritocrático; mal-estar docente gerado pela pressão da universidade e das agências de fomento à pesquisa;
21. produtividade mensurada em índices;
22. reflexão em busca de alternativas para sanar os problemas quanto ao produtivismo;
23. nova regulação educacional com foco no trabalho do professor;
24. docente sendo responsabilizado pela avaliação dos programas;
25. critérios que visam interesses externos à lógica e ao tempo da produção do conhecimento científico. transformação do *ethos* da universidade e da cultura acadêmica em atividades empregadas pelas empresas privadas;
26. comprometimento do lazer, da convivência familiar e as horas de descanso do docente;
27. competitividade entre pares; repetição de publicações;
28. ações transparentes de que o aperfeiçoamento pessoal e profissional, compartilhamento do saber e reconhecimento são fatores que geram satisfação e prazer na atividade docente;

29. internacionalização dos programas buscada por meio de parcerias internacionais, intercâmbios, capacitação do corpo docente e discente visando publicações internacionais;
30. subjetividades capturadas;
31. docente tornando-se algoz de si mesmo e dos demais representantes da classe;
32. enfermidades relativas ao aparelho vocal, indícios de estresse e Síndrome de Burnout;
33. priorização da produção de determinadas áreas do saber;
34. privilégios concedidos a um mesmo grupo de universidades;
35. formação da consciência dos docentes numa concepção neoliberal;
36. necessidade de entender razões da existência da Capes antes de validar melhorias na avaliação dos programas;
37. restrição dos investimentos para pesquisas forçando docentes a praticarem o produtivismo intelectual ao concorrerem a editais das agências de fomento buscando recursos;
38. consequências da imposição de metas de produtividade e da implementação de sistemas de avaliação de resultados;
39. Atividades docentes no Brasil e em Portugal quanto ao produtivismo acadêmico;
40. desistência da docência na pós-graduação;
41. autopercepção, autocuidado, atividades físicas, meditação, oração e análise como estratégias de enfrentamento do produtivismo;
42. resiliência como estratégia de enfrentamento nos movimentos de desistência e resistência;
43. tratamento discriminatório por baixa produtividade gerando estigmatização;
44. conformação crescentemente do trabalho intelectual e da pesquisa científica submetendo o professor-pesquisador, tanto da esfera pública quanto da esfera privada;
45. controle do trabalho docente;
46. valorização da produção intelectual em detrimento de outros pilares universitários e meios de produção acadêmica;
47. ênfase quantitativa dos critérios de avaliação vista como responsável pelo aumento dos casos de desvios éticos de produção;
48. coautoria indevida;
49. fatiamento dos resultados de pesquisas;
50. assimetrias regionais quanto a publicação;
51. hegemonia das ciências exatas e naturais na definição dos critérios de avaliação da produção intelectual;

52. predominância de parâmetros acadêmicos na avaliação, desconsiderando as especificidades de formação e produção do mestrado profissional;

53. percepção da pressão por publicação associada a maior percepção do esforço empregado na realização do trabalho;

54. maior sensação de comprometimento excessivo com o trabalho e o estresse ocupacional, derivado de altos esforços e baixas recompensas;

55. percepção da pressão por publicação e a realização de parte do trabalho acadêmico em casa;

56. programas que possui alta produção de artigos influenciando os seus pesquisadores a terem produção compatível com a do programa.

57. Alienação dos sujeitos ao seu trabalho e aos seus pares reverberando na saúde física e mental.

REFERÊNCIAS

ALVES, Estefanni Mairla. **Avaliação capes e produtivismo acadêmico: objetivação e alienação na pós-graduação strictu sensu em educação do estado do ceará**. Tese (Doutorado). Universidade Estadual do Estado do Ceará. Programa de Pós-Graduação em Educação. Fortaliza, CE, 2021. Disponível em https://siduece.uece.br/siduece/trabalhoAcademicoPublico.jsf?id=104601> Acesso em 03/04/2022.

ANDRADE, Juliana de Souza. **Da liberdade à gaiola de cristal": sobre o produtivismo acadêmico na pós-graduação.** Dissertação (Mestrado). Universidade Federal do Vale do São Francisco. Programa de Pós-Graduação em Administração Pública em Rede Nacional. Brasília, 2018.

BATISTA, Jaqueline Brito Vidal; CARLOTTO, Mary Sandra; COUTINHO, Antônio Souto e AUGUSTO, Lia Giraldo da Silva. **Síndrome de B*urnout*: confronto entre o conhecimento médico e a realidade das fichas médicas**. *Psicol. estud.* [online]. 2011, vol.16, n.3, pp.429-435. Disponível em http://dx.doi.org/10.1590/S1413-73722011000300010. Acesso em 21/02/2016.

CARLOTTO, Mary Sandra. **A síndrome de *Burnout* e o trabalho docente**. *Psicologia em Estudo.* [online]. 2002, vol.7, n.1, pp.21-29. Disponível em https://www.scielo.br/pdf/pe/v7n1/v7n1a03.pdf

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Catálogo de teses e dissertações.** Disponível em https://catalogodeteses.capes.gov.br/ catalogo-teses/#!/. Acesso em 20/03/2021.

COSTA JÚNIOR, Wercy Rodrigues. **Trabalho Docente na Pós-Graduação no Contexto da Política de Avaliação da CAPES 2004-2006**. Dissertação (Mestrado) Universidade Católica Dom Bosco. Campo Grande, 2011. 150p.

DELLA MEA, Liliane Gontan Timm. **A internacionalização da pós-graduação: um estudo de caso da Universidade Federal de Santa Maria**. Dissertação (Mestrado). 2013. 91f. UFSM. Programa de Pós-Graduação em administração. Disponível em <http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFSM_3cdcd5349fec5f71c9652487d845649e/Description#tabnav> Acesso dia 17/03/2017.

FARIAS, Laurimar de Matos. **O trabalho docente nas instituições públicas de ensino superior: intensificação do produtivismo acadêmico na UFPA.** 2010. 203 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciências da Educação, Belém, 2010. Programa de Pós-Graduação em Educação. Disponível em <http://repositorio.ufpa.br/jspui/handle/2011/2740>. Acesso dia 18/03/2017.

FARIAS JÚNIOR, Raimundo Sérgio de. **A precarização do trabalho e o adoecimento docente em instituições de ensino superior privadas/mercantis**. 2014. 267 f. Tese (Doutorado) - Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciências da Educação, Belém, 2014. Programa de Pós-Graduação em Educação. Disponível em <http://www.repositorio.ufpa.br/jspui/handle/2011/5375> Acesso em 15/03/2017.

FERREIRA, Carla Guimarães. **Percepções dos docentes avaliados pela coordenação de aperfeiçoamento de pessoal de nível superior (CAPES): Um estudo sobre o produtivismo acadêmico.** Dissertação (Mestrado). Universidade Federal Fluminense. Programa de Pós-Graduação em Administração. Niterói, RJ, 2015.

Gil, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 6ed. São Paulo: Atlas, 2008.

INOCENTE, N. J. **Estados depressivos e situações de trabalho dos professores universitários***.* Campinas, 2000. Dissertação (Mestrado em Ciências Médicas) - Faculdade de Ciências Médicas, UNICAMP, São Paulo.

LEHER, Roberto; LOPES, Alessandra. **Trabalho docente, carreira e autonomia universitária e mercantilização da educação.** *Anais* do VII Seminário REDESTRADO – Novas Regulações na América Latina. Buenos Aires, julho de 2008.

LEMOS, D. V. S. **Alienação do trabalho docente? O professor no centro da contradição.** Tese (Doutorado em Filosofia e Ciências Humanas) – Universidade Federal da Bahia, Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, UFBA, Bahia, 2007.

LIMA, Adriana de Oliveira. **Trabalho docente em programas de pós-graduação de uma instituição federal de ensino superior e a saúde do professor-pesquisador***.* Dissertação (Mestrado). 2014. Universidade Federal do Maranhão. Programa de Pós-Graduação em Psicologia. Disponível em <https://sucupira.CAPES.gov.br> Acesso dia 12/02/2017.

MAIA, Carol Serrano de Andrade. **Impactos da precarização do trabalho sobre professores de pós-graduação da Universidade Federal da Paraíba.** 2012, 108f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal da paraíba. Programa de Pós-Graduação em Administração. Paraíba: João Pessoa, 2012.

MOTA JÚNIOR, William Pessoa da. **Os impactos do sistema 'CAPES' de avaliação sobre o trabalho docente na pós-graduação: o caso da UFPA.** 2011. 208 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciências da Educação, Belém, 2011. Programa de Pós-Graduação em Educação.

MULATO, S. C. **O docente universitário em Enfermagem e a Síndrome de Burnout: uma questão de educação para a saúde.** Ribeirão Preto, 2008. Dissertação (Mestrado em Enfermagem Psiquiátrica) – Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto, USP, São Paulo.

MUNIZ-OLIVEIRA, S. ***O trabalho representado do professor de pós-graduação de uma universidade pública.*** 2011. Tese (Doutorado). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. 2011. Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem. Disponível em <https://sapientia.pucsp.br/ bitstream/handle/13508/1/Siderlene%20Muniz%20Oliveira.pdf> Acesso dia 18/03/2017.

PAIVA, J. Z. S. **As transformações do trabalho docente na Universidade Federal do Amazonas: da produção ao produtivismo na pós-graduação***.* 2016. 172 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Amazonas. Programa de Pós-Graduação em Serviço Social, 2016. Disponível em <http:// tede.ufam.edu.br/handle/tede/5295> acesso dia 10/02/2017.

PAIVA, K. C. M. de; SARAIVA, L. A. Silva. Estresse ocupacional de docentes do ensino superior. **Revista Administração**, USP, São Paulo, v. 40, n.2, p. 145-158, abr./jun. 2005. Disponível em: http:// www.rausp.usp.br/busca/artigo.asp?num_artigo=1158. Acesso em: 15/01/2015.

RIBEIRO, Flaviana das Mercês. **O trabalho do(c)ente na pós-graduação: entre a resistência e a desistência**. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de São João Del-Rei. Departamento de Ciências da Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação Processos Socioeducativos e Práticas Escolares. São João Del-Rei, MG, 2017. Disponível em https://www. ufsj.edu.br/ portal2repositorio/File/mestradoeducacao/ DissertacaoFlavianadasMercesRibeiro.pdf. Acesso em 20/03/21.

SAMPAIO, Patricia Passos. **Ser (in)feliz na universidade: sofrimento/prazer e produtivismo no contexto da pós-graduação em saúde coletiva/ saúde Pública.** Tese (Doutorado). 2016. Universidade Federal de Fortaleza. Disponível em <http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/ UFOR_700d0d8bc5817a72e8581e805ae2ec46> Acesso dia 10/02/2017.

SEVERIANO JUNIOR, Ely**. Produtivismo acadêmico como vírus: analisando processos sociais de influência.** Dissertação (Mestrado). Universidade Unigranrio. Programa de Pós-Graduação em Administração. Rio de Janeiro, 2020. Disponível em https://f.hubspotusercontent30.net/hubfs/3960387/ produtivismo%20acad%c3% 8amico%20como%20v%c3%8drus%20analisando%20processos%20 sociais%20de%20influ%c3%8ancia.pdf acesso em 20/03/2021.

SGUISSARDI, Valdemar; SILVA JÚNIOR, João dos Reis. **Trabalho intensificado nas federais; pós-graduação e produtivismo acadêmico***. São Paulo: Xamã, 2009.*

SOUTO, Bruna Lecintia Carpes. **A dicotômica relação de prazer e sofrimento no trabalho do docente de pós-graduação em universidade pública***.* Dissertação (Mestrado). 2013. Universidade Federal de Santa Maria. Programa de pós-graduação em Psicologia da Saúde. Disponível em <https:// sucupira.CAPES.gov.br> Acesso dia 03/03/2017.

SUETH, Robson. **Controle do trabalho docente na pós-graduação *stricto sensu*: Análise das políticas de avaliação e desdobramentos profissionais**. Tese (Doutorado). Universidade Federal Fluminense. Programa de Pós-Graduação em Educação. Niterói, RJ: 2017.

TEIXEIRA, Talita da Silveira Campos. **Produtivismo acadêmico e saúde dos docentes na Pós-Graduação.** Dissertação (Mestrado). Universidade de São Paulo. Faculdade de Saúde Pública. São Paulo, 2019. Disponível em https://teses.usp.br/ teses/disponiveis/6/6143/tde-30082019-094459/pt-br. php. Acesso em 20/03/2021.

CAPÍTULO 15

REFLEXÕES SOBRE TRABALHO DO DOCENTE EM TEMPOS DE PANDEMIA E ENSINO REMOTO

Data de aceite: 02/05/2022

Data de submissão: 08/03/2022

Caroline Costa Silva Candido
UNIFEI - Universidade Federal de Itajubá
Itajubá - MG
http://lattes.cnpq.br/6226418390538078

Ana Maria Brochado de Mendonça Chaves
UEMG - Universidade do Estado de Minas Gerais
Poços de Caldas - MG
http://lattes.cnpq.br/6962857951929460

Este artigo é capítulo de Trabalho de Conclusão de Curso, intitulado "AS TRANSFORMAÇÕES DO TRABALHO DOCENTE: Uma análise marxista frente ao contexto da pandemia e seus desdobramentos", apresentado no Curso de Pedagogia, Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG), em agosto de 2020.

RESUMO: Com a chegada da pandemia, em 2020, e o consequente distanciamento social que nos foi imposto, os sistemas educacionais do mundo todo sofreram um forte impacto, e com isso, questões relativas às condições de trabalho dos profissionais de educação que se encontram na linha de frente no processo de (re) organização escolar. Neste capítulo o contexto da pandemia, apresentando os conceitos precarização, flexibilização e intensificação do trabalho docente, além de identificar alguns cenários, nessa direção, à que estiveram sujeitos os professores das escolas públicas ao longo do ensino remoto emergencial. Os principais referenciais neste trabalho são discutidos sob a perspectiva de Enguita (1991), Piovezan (2017), Oliveira (2004), Assunção e Oliveira (2009), Miléo *et al.* (2020), dentre outros autores. Também foram estudadas as pesquisas realizadas durante a pandemia e que trouxeram importantes dados, ressaltando o "Relatório Técnico: Trabalho Docente em Tempos de Pandemia" (2020) apresentado pelo Grupo de Estudos Sobre Política Educacional e Trabalho Docente (GESTRADO). Nesse sentido, evidenciou-se que as complexas e inúmeras dificuldades do trabalho docente no ensino remoto, para além das circunstâncias excessivas que permeiam seu trabalho, acabaram por trazer complexos ônus que permeiam a realidade educacional, ao mesmo tempo em que, os professores também vivenciam de forma pessoal o caos imposto pela pandemia. Como apontamentos finais, entende-se a importância de uma cultura colaborativa docente que auxilie os professores a minimizar os impactos advindos desses cenários complexos e difíceis em que se encontraram (e encontram) as realidades educacionais nas escolas públicas.

PALAVRAS-CHAVE: Pandemia - Educação - Ensino remoto - Precarização e intensificação do trabalho docente.

REFLECTIONS ABOUT TEACHER'S WORK IN PANDEMIC TIMES AND REMOT EDUCATION

ABSTRACT: With the arrival of the pandemic in 2020, and the consequent social distancing imposed on us, educational systems around the

world suffered a strong impact, and with that, issues related to the working conditions of education professionals who are in the front line in the school (re)organization process. This article discusses teacher's work in the context of the pandemic, presenting the concepts of flexibilization, with an increasing precariousness of teachers' work, in addition to identifying some scenarios, in this direction, to which public school teachers were subject during remote education. . The main references in this work are discussed from the perspective of Enguita (1991) Piovezan (2017), Oliveira (2004), Assunção and Oliveira (2009), Miléo et al. (2020), among other authors. Research carried out during the pandemic and which brought important data were also studied, highlighting the "Technical Report: Teaching Work in Pandemic Times" (2020) presented by the Study Group on Educational Policy and Teaching Work (MANAGED). In this sense, it became evident that the complex and numerous difficulties of teaching work in remote teaching, in addition to the excessive circumstances that permeate their work, ended up bringing complex burdens that permeate the educational reality, at the same time that teachers also experience personally the chaos imposed by the pandemic. As final notes, it is understood the importance of a collaborative teaching culture that helps teachers to minimize the impacts arising from these complex and difficult scenarios in which the educational realities in public schools were (and still are) found.
KEYWORDS: Pandemic - Education - Remot education - Precariousness and intensification of teacher's work.

INTRODUÇÃO

Com a chegada da pandemia, no início de 2020, e o consequente distanciamento social que nos foi imposto, os sistemas educacionais do mundo todo sofreram um forte impacto, e com isso, questões relativas à formação e condições de trabalho dos profissionais de educação que se encontram na linha de frente no processo de (re) organização escolar. As atuais condições do trabalho docente, tem revelado as suas faces mais cruéis, a intensificação e a superexploração da força de trabalho de professores, pois, a urgência de otimização do tempo, fez com que todo professor se "tornasse" iniciante, independentemente de seu tempo de atuação, passando a lidar com o imprevisível, vivenciando angústias, inseguranças, medos e temores em seu cotidiano.

Nesses dois últimos anos, é bem evidente que a precarização do trabalho docente tem sido ainda mais intensificada em tempos de pandemia, relacionando-se a fatores estruturais e conjunturais, sejam eles econômicos, sociais, sanitários e emocionais.

Sabe-se, como apontam Matias e Abib (2007), que o Estado Neoliberal, diminui e retira benefícios e direitos dos trabalhadores, aumentando sua carga de trabalho, precarizando, dessa forma, seus vínculos laborais, aumentando a separação entre excluídos e incluídos, resultando numa mais intensa desestabilização no mundo do trabalho. E no campo educacional, os prejuízos dessa perspectiva neoliberal são incalculáveis.

Atualmente ocorrem várias discussões sobre o mundo escolar ao longo do momento pandêmico, que envolvem, dentre outras temáticas, as preocupações relativas às condições de trabalho dos docentes, tanto no que se refere às adaptações necessárias para a oferta

de uma educação remota quanto à retomada das atividades presenciais.

Neste texto, analisa-se o trabalho docente considerado nas suas condições objetivas, buscando responder às seguintes indagações: Como se constata a precarização no trabalho docente? Como ocorre a intensificação de tal precarização? De que maneira tal precarização afeta o trabalho do professor? Como a pandemia contribuiu para a superexploração do trabalho docente? Afinal, o que de fato ajudaria na superação desta superexploração e maior intensificação do trabalho docente? São as reflexões que se seguem.

O TRABALHO DOCENTE: PRECARIZAÇÃO, FLEXIBILIZAÇÃO E INTENSIFICAÇÃO

A temática "trabalho docente", permeada por uma multiplicidade de fatores que envolvem à docência, suscita um aprofundamento reflexivo, não apenas no que tange ao seu fazer didático-pedagógico, mas também como profissão envolvida em um fenômeno complexo, dependente do contexto individual, social e histórico em que está inserido.

Sob a perspectiva de Piovezan (2017), o fenômeno da precarização do trabalho docente caracteriza-se pelas novas tendências financeiras, políticas e produtivas desenvolvidas após os anos de 1970, enquadrando a intensificação e flexibilização do trabalho e nas formas de contratação, o arrocho salarial, a perda do controle sobre o processo de trabalho e, também, o aguçamento da alienação.

Assim, no que se refere à precarização do trabalho docente, introduz-se o conceito a partir de estudo de Rosenfield (2011, p. 264), que designa o trabalho precário como sendo o "[...] trabalho socialmente empobrecido, desqualificado, informal, temporário e inseguro, [e] a noção de precarização aqui adotada remete a um processo social de institucionalização da instabilidade". Também a autora Graça Druck (2011, p. 41), considera que o trabalho precário está presente "[...] nas formas de inserção e de contrato, na informalidade, na terceirização, na desregulação e flexibilização da legislação trabalhista, no desemprego, [...] na perda salarial, na fragilidade dos sindicatos". Genericamente, nota-se a caracterização do fenômeno da precarização do trabalho, principalmente, pela corrosão dos direitos trabalhistas.

No que tange à flexibilização do trabalho, Antunes (2009a), reflete sobre a precariedade do trabalho nos moldes do capitalismo contemporâneo. E na mesma perspectiva, Antunes e Praun (2015) explicam:

> A flexibilidade ou flexibilização se constitui no contexto atual em uma espécie de síntese ordenadora dos múltiplos fatores que fundamentam as alterações na sociabilidade do capitalismo contemporâneo. Do ponto de vista de seu impacto nas relações de trabalho, a flexibilização se expressa na diminuição drástica das fronteiras entre atividade laboral e espaço da vida privada, no desmonte da legislação trabalhista, nas diferentes formas de contratação da força de trabalho e em sua expressão negada, o desemprego estrutural.

> Pode ser percebida ainda, no dia a dia da atividade laboral, diante da forte sensação de que o tempo foi comprimido; ou também na clara densificação da jornada de trabalho, na qual todos se desdobram para executar sozinhos o que antes era feito por dois ou mais trabalhadores (ANTUNES; PRAUN, 2015, p. 412).

Trazendo a temática especificamente para o campo educacional, Enguita (1991) detalha o trabalho docente a partir do modo de produção capitalista, problematizando o controle que o professor tem de seu trabalho e sua autonomia, e o autor chama a atenção para a especificidade do trabalho docente que dificilmente pode ser padronizado, tampouco substituído por máquinas, justamente por sua natureza. Para o autor, o trabalho docente localiza-se entre o profissionalismo e a proletarização (1991, p. 50), e apresenta-se como campo de disputa e contradições, no qual está em jogo o profissionalismo dos professores e seu reconhecimento enquanto profissional - ao mesmo tempo em que há o esforço pela formação dos professores e também pela sua valorização, dá-se andamento a um processo de desvalorização, desqualificação e desprofissionalização docente, sob o discurso do "empreendedorismo" que sugere autonomia, "boa performance" e "inovação".

Destarte, Piovezan (2017) versa sobre a flexibilização do trabalho docente e também as suas formas de contratação na educação, contribuindo para a ampliação de dois fenômenos: 1) a inserção excessiva de docentes contratados em caráter temporário nas escolas; 2) o aumento na distribuição de aulas para os docentes, ocasionando a intensificação do trabalho. Nessa direção, a autora afirma que, para além da instabilidade financeira, o professor temporário não estabelece vínculo pedagógico estável com a escola, nem com os professores, muito menos com as turmas nas quais lecionam, evidenciando a desprofissionalização dos atuantes quando da flexibilização na admissão dos docentes eventuais.

Esse contexto da precarização docente na educação brasileira é marcado, inclusive, pelo descumprimento da legislação educacional, que flexibilizando as formas contratuais, reflete na perda de autonomia sobre o seu processo de trabalho, flexibilizando, intensificando e estimulando a competitividade, a degradação, a desprofissionalização, a educação e o labor da classe trabalhadora a serviço do capital, que se reflete no adoecimento, o sofrimento psíquico e a alienação dessa categoria profissional.

Nesta perspectiva, os autores Brito, Prado e Nunes (2017, p. 173) preconizam:

> No Brasil, tem-se acompanhado um movimento de dilatação das atividades do professor a partir da desregulação e da redefinição das suas atividades laborais, consequentemente, isso tem contribuído para a precarização das condições de trabalho docente. As novas atribuições e a urgência em atender as demandas provocam a intensificação do trabalho e pode trazer graves consequências à saúde do professor. Dentre os problemas mais comuns estão os distúrbios vocais, em decorrência do uso excessivo da voz na sala de aula. A extensa carga horária assumida por muitos profissionais além de agravar os distúrbios vocais, resulta em cansaço físico e mental. Geralmente, os docentes costumam apresentar quadros de depressão, ansiedade,

> estresse, nervosismo, além de sintomas físicos como dores e cansaço. Esses sintomas surgem em decorrência de diversos fatores, e em alguns casos, é necessário o afastamento dos professores da sala de aula. (BRITO, PRADO e NUNES, 2017, p. 173)

A conjuntura atual, têm deixado os professores imersos no cenário de desvalorização e expropriação dos seus direitos. E completando a ideia dos fatores que impactam as condições do trabalho docente, os autores supracitados (2017) ainda apresentam o fator remuneração como prerrogativa no processo de precarização, relatando que para além dos baixos salários também existe a variação frente a categorização dos sistemas de ensino, seja por regiões ou vínculo empregatício (efetivo ou temporário).

E, nesse cenário, ocorre também a intensificação do trabalho que, conforme apresentada por Dal Rosso (2008. p. 23), refere-se aos "processos de quaisquer naturezas que resultam em maior dispêndio das capacidades físicas, cognitivas e emotivas do trabalhador com o objetivo de elevar quantitativamente ou melhorar qualitativamente os resultados. Em síntese, mais trabalho".

Sobre os prejuízos da intensificação do trabalho docente, Assunção e Oliveira (2009) discutem sobre as consequências desse fenômeno que, já no ano de 2009, não afetam somente a saúde física, mental e pessoal destes profissionais, mas, sobretudo, sobre a qualidade do trabalho em si, uma vez que "[...] a intensificação diz respeito não somente à expansão e ao acúmulo de constrangimentos de tempo durante a realização do trabalho, mas também às transformações impingidas à qualidade do serviço, do produto" (ASSUNÇÃO; OLIVEIRA, 2009, p. 354).

Assim, conforme Oliveira (2004), os problemas referentes a precarização do trabalho docente envolvem, para além das condições do labor, também a formação de professores, e comprometem a função cultural e social da escola, pautadas por condicionantes materiais de sustentação da organização do ensino, tais como a definição de rumos e de abrangência da Educação Básica e outras dimensões da escolarização.

A seguir, são apresentadas reflexões sobre o trabalho docente nos períodos de pandemia e ensino remoto.

CONSIDERAÇÕES SOBRE O TRABALHO DOCENTE EM TEMPOS DE PANDEMIA

As dificuldades enfrentadas pelo profissional docente, apresentadas anteriormente, são de longa data. Ainda na década de 1990, Antônio Nóvoa (1994, p.12) afirmava que os professores viviam tempos paradoxais. "Pede-se-lhes quase tudo, dá-se-lhes quase nada". E essa situação permanece até o momento presente.

Predispondo novas situações no trabalho docente, o isolamento social impôs uma nova rotina durante dois anos, a oferta do ensino remoto, sendo o professor obrigado a utilizar-se dos meios tecnológicos, até então, pouco usuais no trabalho presencial, o

que tem sido novidade ao mesmo tempo em que se assume como grande desafio para a maioria dos professores. Ainda que seja prioritária a manutenção dos vínculos entre escola, estudantes, pais e responsáveis no contexto da pandemia, as condições e as possibilidades de aprender e ensinar têm se dado em contextos muito difíceis.

Observa-se então, que situações até muito diferentes passam a ser consideradas válidas, ultrapassando o espaço físico escolar, e as salas de aulas foram deslocadas para ambientes virtuais, devendo ser devidamente adaptadas aos diferentes contextos. Após o início da pandemia, em 2020, as orientações escolares gerais foram que se oferecessem atividades pedagógicas que possibilitassem a continuidade do ano letivo a partir do uso das diferentes tecnologias digitais - ainda que não tenham sido dadas condições objetivas e materiais para a sua implementação, conforme o “Relatório Técnico: Trabalho Docente em Tempos de Pandemia (2020) apresentado pelo Grupo de Estudos Sobre Política Educacional e Trabalho Docente (GESTRADO), no ano de 2020. Cabe aqui destacar que, antes mesmo da pandemia, as tecnologias digitais já se encontravam cada vez mais inseridas no cotidiano dos professores, e com a suspensão das aulas presenciais, decorrente do isolamento social, resultado das medidas preventivas à COVID 19, o acesso e o conhecimento do uso pedagógico das tecnologias tornou-se uma necessidade básica.

Nesta perspectiva, as questões que se colocam para a implementação do ensino remoto emergencial foram relativas não só ao espaço escolar mas também sobre as condições objetivas do trabalho docente. Assim, abrange-se também os materiais (pedagógicos e institucionais) que são possibilitados à educação pública, considerando a falta de condições objetivas (estruturais) tanto para as escolas, quanto aos docentes, e aí a situação laboral do professor se torna contraditória, dado que o processo de trabalho, sua organização e suas condições de realização não escapam às injunções de tempo e espaço do difícil contexto histórico-social, político e econômico que as produzem (OLIVEIRA; ASSUNÇÃO, 2010).

Os autores Miléo *et al.* (2020) afirmam que, ao serem definidas as orientações e normativas que regulamentam tanto as atividades quanto o atendimento escolar, os professores foram excluídos dos processos decisórios, e ao mesmo tempo obrigados a assumir as responsabilidades decorrentes de tal processo, tendo que “lidar sozinho[s] com as novas formas institucionalizadas de educar que implicam novas metodologias, baseadas em plataformas virtuais que alteram também o fazer pedagógico”(MILEO *et al.*, 2020, p. 99), esse processo acarreta inúmeras modificações no ato educativo. Então, os docentes lançam mão de oportunidades reais para interferências na forma e no conteúdo do trabalho a ser desenvolvido.

Essas mudanças vão desde a relação professor x aluno (agora estendida com o envolvimento da família ou responsáveis), até ao espaço destinado a efetivação laboral, tendo agora, o espaço doméstico acoplado ao seu local de trabalho. Tais aspectos repercutem diretamente no aumento das horas trabalhadas, em virtude do tempo de

preparação, desenvolvimento e avaliação (inclusive o preenchimento de relatórios) das atividades que o ensino remoto exige, “sendo maior e mais complexo se comparado àquele utilizado nas aulas presenciais, o que contribui para a maior precarização do trabalho desse profissional” (MILÉO; *et al.* 2020. p. 99). Outros aspectos são apresentados pelos autores Martins (2020) e Oliveira e Souza (2020), que evidenciam ainda mais a situação de precarização do trabalho do professor: o fato de os equipamentos utilizados para organizar os conteúdos e atividades das aulas remotas, serem pessoais. Aliado a isso, a circunstância de os profissionais não possuírem conhecimento/capacitação prévios para a utilização das ferramentas digitais disponíveis, o que, pode, por consequência, acarretar angústias e inseguranças quanto ao alcance das aulas virtuais.

Concorda-se com os apontamentos de Mileo *et al.* (2020);

> Os professores passam a trabalhar mais no mesmo tempo de que antes dispunham; sua jornada de trabalho é acrescida agora, pois além de prepararem as aulas, precisam também orientar os pais no acompanhamento das atividades das crianças, e participar de reuniões intermináveis para verificarem e controlarem suas ações didático-pedagógicas. Essa intensificação, além de comprometer o tempo que poderia ser usado para se qualificarem ou para descansarem, aliada à falta de condições para o exercício do magistério de forma criativa e autônoma, contribui para um processo de desprofissionalização docente. (MILÉO, ***et al.*** 2020. p.100)

Também Martins (2020, p. 251) aponta que o contexto pandêmico traz à tona um conjunto de dificuldades educacionais já existentes, mas, agora, associadas à novas reflexões “[...] condições de trabalho do docente, qualidade do processo de ensino-aprendizagem, relevância e significado dos temas a serem abordados, desenvolvimento de práticas pedagógicas centradas no estudante [...]”; e, nesse sentido, tais questões dizem respeito a um conjunto de sistemas educativos e não apenas ao trabalho do professor que, sem o suporte devido, torna-se superintensificado.

É importante destacar que os sistemas de ensino remoto foram definidos por um conjunto de critérios que determinam e orientam quanto às relações de atividades docentes via plataformas digitais, o que pressupõe tanto às escolas, quanto aos profissionais da educação uma “reinvenção”, capaz de levá-los ao caminho traçado para se atingir as finalidades educacionais. E, isso posto, os professores vão sendo desafiados a apropriarem-se das funcionalidades das plataformas virtuais, afim de oportunizar a aprendizagem dos discentes, sem nenhuma equivalência por parte das políticas públicas educacionais.

> Os professores foram “jogados vivos no virtual!”, para aprender a fazer em serviço, enfrentando os milhões de alunos – e também professores – excluídos digitalmente. O caminho é longo e há professores que ainda esperam a aula começar entre paredes, porque ainda não conseguiram situar-se na rede, limitados, também, pela questão da conectividade (OLIVEIRA; FERRAZ SILVA; SILVA, 2020, p. 28).

Assim, a perspectiva apresentada acima se consolida quando da falta de suporte

quanto às políticas públicas educacionais que sustentem o apoio quanto à essa "reinvenção" de sua prática docente.

O resumo técnico da pesquisa "*Trabalho Docente em Tempos de Pandemia*" (2020), coordenada pelo Grupo de Estudos sobre Política Educacional e Trabalho Docente da Universidade Federal de Minas Gerais (GESTRADO/UFMG), que contou com 15.654 professores respondentes das redes públicas da Educação Básica, em junho de 2020, indicou, dentre outras inúmeras questões, que:

- Dentre os profissionais que estão realizando atividades remotas, a maioria 82,4% aponta para o aumento significativo nas suas horas de trabalho.
- Dentre os respondentes, 69% dos professores apresentam medo e insegurança quanto às incertezas apresentadas pelo momento histórico, seguidos pelos sentimentos de angústia em relação ao futuro (50%), apreensão de garantias e direitos (44%), solidão em relação ao isolamento social (20%) e, apenas 18% apresentaram tranquilidade com relação aos acontecimentos.

Oliveira e Pereira Junior (2020), embasados pela coleta acima descrita, ainda destacam sobre a importância dos pontos que seguem:

1. Suporte institucional: relatam que as "mudanças abruptas na forma do desenvolvimento das atividades docentes" resultam na substituição da "tradicional interação direta entre educador e educando" através das aulas não presenciais. E, para tal materialização, faz-se necessário que, "as redes de ensino oferecessem suporte tecnológico e material adequado às atividades".

2. Recursos disponíveis: afirmam que, mais do que nunca, é preciso repensar o "novo ambiente de ensino", e a exigência que tanto professores como alunos detenham "recursos tecnológicos" para a realização das atividades. Pois, enquanto uns precisam de ferramentas que deem suporte para o preparo das aulas, fazendo-as chegar aos estudantes, na outra ponta, outros precisam contar com recursos tecnológicos que deem acesso aos conteúdos disponibilizados.

3. Sobrecarga de trabalho e participação dos estudantes: para os autores **(**Oliveira e Pereira Junior, 2020), a amostra ainda formaliza que o "desenvolvimento de atividades de ensino remoto acarretou formas diferentes de trabalho" demandando "novas habilidades" por parte dos professores. O que se espera então é que, "o novo contexto de ensino consiga fazer com que os estudantes participem das atividades e, consequentemente, aprendam os conteúdos repassados".

4. Os autores supracitados ainda apontam para **a ausência de recursos tecnológicos**, considerando que a amostra evidencia a falta de um "ambiente reservado para o estudo", além da "disponibilidade de recursos, que "podem comprometer cabalmente a participação dos estudantes, mesmo os mais interessados", fugindo ao controle do professor a "capacidade de concentração dos alunos".

As reflexões críticas propostas por Miléo, *et al* (2020) apresentam ainda duas novas

perspectivas no que tange à realidade docente, sendo que se, em uma extremidade, o momento presente "exige aperfeiçoamento profissional dos educadores" relacionados com "as formas de comunicação mediada por recursos tecnológicos", na outra, "as aflições e ansiedades decorrentes do isolamento social" acabam por alterar significativamente o cotidiano, em especial, dos professores.

Evidencia-se, diante do exposto, as complexas e inúmeras dificuldades do trabalho docente no ensino remoto, que para além das circunstâncias excessivas que permeiam seu trabalho, acabaram por arcar com os consequentes ônus que permeiam a realidade educacional, ao mesmo tempo em que, também vivenciam de forma pessoal o caos imposto pela pandemia.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nóvoa (2020), afirma que a pandemia revelou a evidência das fragilidades educacionais, deixando de ser assunto debatido apenas entre especialistas e assumindo o interesse de todos.

Este trabalho apresentou, como um todo, a importância de se analisar o momento educacional no contexto de pandemia que, sob inúmeros aspectos, revelou a necessidade de (re)organização escolar, que refletiu diretamente na intensificação da precarização, superprecarização e a consequente superexploração da força de trabalho docente. Entende-se, como abordado no início deste trabalho, não há uma única forma de se compreender o trabalho docente, e como ele foi e é impactado ao longo dessa pandemia.

Refletindo as atuais condições objetivas do trabalho docente (jornada de trabalho considerando as horas de atividade e extraclasse, plano de carreira e piso salarial condizente com a sua formação e plano de carreira) caminha-se para a exploração do profissional da educação, muito mais do que propriamente para a sua valorização.

Vislumbrou-se, neste trabalho, que inúmeras são as dificuldades dos professores. Transitam desde a desvalorização da profissão docente, as dificuldades de saúde física e mental, acompanhando também a exclusão digital de grande parte da população até tantos outros entraves que a educação enfrenta em dias comuns e agora, com a pandemia, em proporções muito maiores.

A educação no momento atual se realizou através da transposição da educação presencial tradicional para as redes. Durante dois anos, houve a substituição completa da sala de aula presencial. E sabe-se da importância da sala de aula lugar do encontro com o diferente, mesmo porque a escola é um lugar absolutamente insubstituível e, independente da forma como aconteça, a educação é um espaço/tempo de formação forjado em vivências e convivências.

Mesmo em condições difíceis, inúmeros professores, desdobraram-se na docência buscando, através de dinâmicas de colaboração dentro e fora das escolas. O que

comprova sua capacidade de construção de práticas, também "corporeificando a palavra pelo exemplo" (FREIRE, 2014, p. 35).

Outra possibilidade de enfrentamento a esta situação difícil foi a constituição pelos professores, de uma cultura colaborativa. Para Lima (2002), a prática docente é permeada por inquietações relativas aos fazeres pedagógicos, que só se consolidam através da interação com os pares. São várias as nuances da construção pessoal da vida profissional docente, sendo vivenciada de forma distinta a interação profissional. A concepção de cultura colaborativa não é propriamente nova e se reveste de importância maior na docência nos tempos atuais - isto porque a colaboração profissional docente possibilita, para além do desenvolvimento profissional da prática pedagógica, a compreensão dos contextos escolares que contemplam inúmeros desafios.

Se assim for, o movimento passa a ser considerado como uma construção coletiva, onde há a necessidade de se repensar a concepção de ensino predominante nas práticas dos professores, problematizando-a a ponto de colocar em questão seu objeto de estudo levando-os à busca da especificidade e identidade da área. O propósito desafia e mobiliza os educadores que, sintonizados com as lutas por uma sociedade democrática, justa e igualitária se empenham em conhecer e discutir os problemas da realidade educacional brasileira e sistematizar orientações didático-pedagógicas capazes de contribuir com a superação dos vários problemas enfrentados pela educação do nosso país.

Entende-se que é urgente a necessidade de se superar a dualidade estrutural da educação brasileira. E, é preciso que a educação pública assuma-se conforme Frigotto (2009. p. 131), "uma instituição pública, gratuita, universal e laica, assumindo ao mesmo tempo a função de desenvolver uma nova cultura, integrando as novas gerações no ideário da sociedade moderna" reafirmando-se como expressão de solidariedade e classe reafirmada como legado depois de uma experiência tão dramática quanto a de uma pandemia. Nesses dias em que reafirmar o óbvio parece ser cada vez mais difícil, chegamos ao limite de nossas tentativas de sobrevivência e, só juntos, poderemos ampliá-las.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, R. L.C. **Os sentidos do trabalho**: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. 2 ed., 10 reimpr. rev. e ampl. São Paulo: Boitempo, 2009a.

ANTUNES, R.; PRAUN, L. A sociedade dos adoecimentos no trabalho. **Serviço Social e Sociedade**. São Paulo, n. 123, p. 407-427, jul./set. 2015.

ASSUNÇÃO, A.; OLIVEIRA, D. A. Intensificação do trabalho e saúde dos professores. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 30, n. 107, p. 349-372, mai./ago. 2009.

BRITO, R. S.; PRADO, J. R.; NUNES, C. P. As condições de trabalho docente e o pós-estado de bem-estar social. **Revista Tempos e Espaços em Educação**, São Cristóvão, Sergipe, Brasil, v. 10, n. 23, p. 165-174, set./dez. 2017.

DAL ROSSO, S. **Mais trabalho:** A intensificação do labor na sociedade contemporânea. São Paulo: Boitempo, 2008.

DRUCK, G. Trabalho, precarização e resistências: novos e velhos desafios? **Cadernos CRH**, Salvador, v. 24, p. 37-57, 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccrh/a/qvTGPNcmnSfHYJjH4RXLN3r/?format=pdf> Acesso em 07 jul 2020.

ENGUITA, M. F. A ambiguidade da docência: entre o profissionalismo e a proletarização. **Teoria e Educação**, Porto Alegre, nº4, p. 41-61, 1991.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 48 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

FRIGOTTO, G. Escola e trabalho numa perspectiva histórica: contradições e controvérsias. **Sísifo**: Revista de Ciências da Educação, Lisboa, n. 9, maio/ago. 2009. Disponível em: <http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/sem_pedagogica/fev_2010/escola_trabalho_numa_perspectiva_historica.pdf> Acesso em: 02 de fevereiro de 2020.

GESTRADO. Grupo de Estudos Sobre Política Educacional e Trabalho Docente. **Relatório Técnico:** Trabalho Docente em Tempos de Pandemia. Belo Horizonte: UFMG, 2020b. Disponível em: <https://gestrado.net.br/pesquisas/trabalho-docente-em-tempos-de-pandemia-cnte-contee-2020/> Acesso em: 01 de novembro de 2020.

LIMA, J. Á. **As Culturas Colaborativas nas Escolas**: estruturas, processos e conteúdos. Portugal: Porto, 2002.

MARTINS, R. X. A COVID- 19 e o fim da Educação a Distância: um ensaio. **Revista de Educação a Distância,** v. 7, n. 1, p. 242-256, 2020. Disponível em: <https://www.aunirede.org.br/revista/index.php/emrede/article/view/620>. Acesso em: 20 de abril de 2021.

MATIAS, M. C. M.; ABIB, J. A. D. **Sociedade em transformação:** estudo das relações entre trabalho, saúde e subjetividade. Londrina: EDUEL, 2007. 316 p.

MILÉO, I. S. O.; FREITAS, L. G.; LOPES, R. S.; PARENTE, F. A. Ensino Remoto Emergencial e o Isolamento Social: a precarização da escola pública e do trabalho docente. In: **Diálogos críticos:** EAD, volume 3: EAD, Atividades remotas e o ensino doméstico: cadê a escola? [recurso eletrônico] / UCHOA, A. M. C.; SENA, I. P. F. S. S.; GONÇALVES, M. E. S. (Orgs.), p. 88-123, Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2020. Disponível em: <https://www.editorafi.org/013dialogos> Acesso em: 02 de maio de 2021.

NÓVOA, A. Para o estudo sócio-histórico da gênese e desenvolvimento da profissão docente. **Teoria e Educação**, Porto Alegre, n.4, p.109-139, 1991.

NÓVOA, A. E agora, Escola? **Jornal da USP**, São Paulo, 2020. Disponível em: <https://jornal.usp.br/artigos/e-agora-escola/>. Acesso em: 21 de agosto de 2020.

OLIVEIRA, D. A.; PEREIRA JUNIOR, E. Trabalho docente em tempos de pandemia: mais um retrato da desigualdade educacional brasileira. In: **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 14, n. 30, p. 719-735, set./dez. 2020. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde>. Acesso em: 2 de janeiro de 2021.

OLIVEIRA, H. V.; SOUZA, F. S. Do conteúdo programático ao sistema de avaliação: Reflexões educacionais em tempos de pandemia (COVID-19). **Boletim de Conjuntura,** Boa Vista, Roraima, v. 2, n. 5, p. 15-24, 2020. Disponível em: <https://revista.ufrr.br/boca/article/view/OliveiraSouza/2867>. Acesso em: 23 de junho de 2020.

OLIVEIRA, S. S; FERRAZ SILVA, O. S.; SILVA, M. J. O. Educar na incerteza e na urgência: implicações do ensino remoto ao fazer docente e a reinvenção da sala de aula. **Interfaces Científicas**. Aracaju. V.10, N.1, p. 41 – 57. Número Temático - 2020. Disponível em: <https://periodicos.set.edu.br/educacao/article/view/9239>. Acesso em: 01 de abril de 2021.

PIOVEZAN, P. R. **As políticas educacionais e a precarização do trabalho docente no Brasil e em Portugal.** 2017. 225 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista, Marília, 2017.

RONDINI, C. A.; PEDRO, K. M. P.; DUARTE, C. S. Pandemia da Covid-19 e o ensino remoto emergencial: mudanças na prática pedagógica. **Interfaces Científicas**. Aracaju. v.10, N.1, p. 41 – 57. Número Temático - 2020. Disponível em: <https://www. https://periodicos.set.edu.br/educacao>. Acesso em: 06 de setembro de 2020.

ROSENFIELD, C. L. Trabalho decente e precarização. **Tempo Social**, São Paulo, v. 23, n.01, p. 247-268, jun. 2011.

SILVA, D. **As políticas neoliberais e a precarização do trabalho docente em uma micro realidade de duas escolas mantidas pelo estado em Porto Velho:** RO (2014). 97 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação do Núcleo de Ciências Humanas da Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho, 2014.

CAPÍTULO 16

PROMOÇÃO E DESENVOLVIMENTO DA LITERACIA ENTRE OS ADOLESCENTES: PORTUGAL E O CONTEXTO EUROPEU

Data de aceite: 02/05/2022

Juliana Silva Cunha
Centro de Investigação em Educação (CIEd), Universidade do Minho

Maria de Lourdes Dionísio
Centro de Investigação em Educação (CIEd), Universidade do Minho

RESUMO: Nos últimos anos, os países europeus têm vindo a adotar um conjunto de reformas, com o intuito de promover a literacia entre a população escolar e melhorar a sua posição no *ranking* do PISA (Programme for International Student Assessment) da OCDE. Os resultados 'problemáticos' nesta avaliação de literacia dos adolescentes têm vindo a substanciar um sentimento de 'crise de literacia na Europa' (High Level Group of Experts on Literacy [HLG], 2012) que é frequentemente disseminado por 'literacy sponsors', tais como a UNESCO, a OCDE ou a União Europeia (UE). Neste sentido, o HLG (2012), com o apoio da Comissão Europeia, no relatório *Act now!: EU High Level Group of Experts on Literacy*, definiu três áreas-chave de intervenção política, a partir das quais os estados membros devem "address the literacy needs of all their citizens" (p. 38): i) criação de mais e melhores ambientes de literacia; ii) melhoria da qualidade do ensino; iii) aumento da participação mais justa e inclusiva nas atividades de literacia. Com base neste quadro analítico, neste texto – que constitui um recorte de um projeto de doutoramento desenvolvido na Universidade do Minho e financiado pela FCT (SFRH/BD/115889/2016) – visa-se analisar 123 casos de programas, projetos e medidas políticas, implementadas em Portugal, Espanha, Grécia, Roménia e Irlanda. A análise de conteúdo do *corpus* documental recolhido sobre tais casos considera sete categorias: i) objetivos; ii) proponentes; iii) contextos em que ocorrem; iv) atores ou agentes envolvidos; v) atividades desenvolvidas; vi) recursos utilizados; e vii) impacto. Através desta análise pretende-se discutir até que ponto as políticas e as práticas desenvolvidas por estes países respondem às recomendações e às orientações europeias, designadamente do HLG (2012), e quais poderão ser os seus principais efeitos na vida escolar destes adolescentes.

PALAVRAS-CHAVE: Políticas, Práticas, literacia, Europa.

ABSTRACT: Over the past years, European countries have taken several reforms, aiming at promoting literacy among school population and improving countries' position in the PISA ranking. The 'problematic' results of the population on this International literacy assessment substantiated the feeling of a "literacy crisis in Europe" (High Level Group of Experts on Literacy [HLG], 2012, p. 31) spread by 'literacy sponsors', such as UNESCO, OECD, and European Union (EU). In this sense, the HLG (2012), with the EU support, defined three key intervention policy areas for member states to "address the literacy needs of all their citizens" (p. 38): i) creating a more literate environment; ii) improving the quality of teaching; and iii) increasing the participation and inclusion. Within this analytical framework, this text seeks at

characterizing 123 cases of adolescents' literacy initiatives, programs and policy measures from Portugal, Spain, Greece, Romania, and Ireland. The corpus of collected documents regarding this cases was analysed according to six categories: i) goals; ii) contexts; iii) actors involved; iv) planned activities; and v) resources; vi) impact. The content analysis allows us to examine the extent to which the literacy policies and practices are meeting the recommendations and guidelines of the HLG. Ultimately, it allows the discussion of what might be the main effects of such initiatives on the adolescents' school lives.
KEYWORDS: Literacy, policies, practices, Europe.

1 I DAS PREOCUPAÇÕES COM OS 'NÍVEIS DE LITERACIA' DOS ADOLESCENTES ÀS ATUAIS POLÍTICAS EDUCATIVAS EUROPEIAS

A propagação, nos discursos públicos contemporâneos, das narrativas que associam os 'níveis' de literacia dos cidadãos ao desenvolvimento social e económico dos países está intimamente relacionada com a emergência de políticas educativas neoliberais centradas no capitalismo económico (Hamilton, 2012; Hamilton & Pitt, 2011). Tais políticas incentivam as nações a competirem por uma posição melhor nos mercados globais, através da aposta num modelo de educação baseado na teoria do capital humano, que postula a formação de uma classe trabalhadora 'qualificada' e 'competente', capaz de responder às necessidades das sociedades atuais, cada vez mais estruturadas à volta do escrito (Gee, 2008; Green, Hodgens, & Luke, 1994; Hamilton, 2012; Hamilton & Pitt, 2011).

A literacia é, neste contexto, entendida, de forma limitada e genérica, como uma competência 'universal' e 'numérica' (Addey, 2014, p. 37); como uma 'coisa' que pode ser contada e ordenada em categorias, e que, uma vez adquirida, pode, simplesmente, ser explorada em função das expectativas individuais e sociais dos sujeitos, mas também das exigências económicas e do mercado de trabalho (Hamilton, 2012; Hamilton, Maddox, & Addey, 2015; Street, 2014). Trata-se de uma visão "muito ocidentalizada e estreita" (Street, 2014, p, 30) que reproduz vários pressupostos estereotipados decorrentes daquilo que Street (1984, 2014) designa por modelo 'autónomo' de literacia. Segundo este modelo do 'défice' (Clarke, 2005), os sujeitos 'iletrados' carecem de competências cognitivas, vivem na 'miséria', na 'escuridão' e no 'atraso' e estão mais expostos aos problemas de exclusão na vida política e cidadã (Hamilton, 2012; Lahire, 2005; Street, 2014).

Ainda mediante esta perspetiva, a aprendizagem (e avaliação) da literacia organiza-se em níveis e em *standards* e concretiza-se, essencialmente, por meio da leitura de livros que promovam o acesso à cultura 'apropriada' (Hamilton, 2012; Hamilton, Maddox, & Addey, 2015), ou seja, à cultura 'dominante'. Acredita-se, aliás, que é essa cultura que propicia o desenvolvimento de "stable patterns of social and economic relations" (Hamilton, 2012, p. 2).

É, fundamentalmente, com base nestes argumentos que as agendas políticas globais, em matéria de educação, estabelecem como prioridade a 'erradicação do

problema da (i)literacia' que é dito afetar a população mundial (Council of the European Union, 2012; HLG, 2012; UNESCO, 2005). Por meio de um discurso cujo objetivo imediato é "chocar o público e os governos e provocar alguma reação" (Street, 2014, p. 29), tal problema é amplamente disseminado por 'sponsors' da literacia, tais como, a UNESCO, a OCDE e a União Europeia (UE), e atestado pelos (sucessivos) resultados insatisfatórios das populações nos programas de avaliação internacionais, nomeadamente, no PISA (Programa para Avaliação Internacional de Estudantes) e no PIAAC (Programa para a Avaliação Internacional das Competências dos Adultos), da OCDE.

Atendendo a este cenário, a Comissão Europeia criou, em 2011, o High Level Group of Experts on Literacy (HLG), com a missão de:

> "(…) analisar os trabalhos de investigação, os estudos e os relatórios internacionais existentes sobre literacia, (…) analisar as formas mais eficientes e eficazes de fomentar a aprendizagem permanente da leitura ao longo da vida e, apoiando-se em bons exemplos de planeamento, retirar conclusões e apresentar propostas para apoiar as políticas adoptadas pelos Estados-Membros até ao primeiro semestre de 2012." (Conselho da União Europeia, 2010, p. 14).

No *Final Report Act now!: EU High Level Group of Experts on Literacy* (HLG, 2012), o grupo definiu três áreas-chave de intervenção política, a partir das quais os estados membros devem "to address the literacy needs of all their citizens" (p. 38): melhores ambientes de literacia; qualidade do ensino; participação justa e inclusiva nas atividades de literacia.

Além disso, o grupo apresentou, no referido relatório, as condições através das quais as áreas-chave de intervenção política se concretizam: i) maior envolvimento e cooperação entre os diversos atores educativos; ii) foco acrescido na promoção da literacia no seio familiar; iii) alargamento dos contextos de desenvolvimento de atividades de literacia; iv) maior visibilidade e acesso alargado a materiais atrativos e diversificados de leitura; v) maior utilização de recursos digitais nas atividades de literacia, de modo a tornar a leitura e a escrita relevantes para os estudantes e a permitir a apropriação das competências essenciais para a avaliação das fontes de informação digitais; vi) professores qualificados para o ensino da literacia; vii) inclusão de estratégias e métodos de ensino e aprendizagem da literacia na formação de professores; viii) inclusão/desenvolvimento/promoção da literacia em todas as áreas do currículo; ix) maior adequação das estratégias e dos métodos de ensino e aprendizagem aos mundos de literacia dos estudantes; x) inclusão dos estudantes com necessidade educativas especiais (NEE) ou com dificuldades várias nas atividades de literacia; xi) professores preparados para identificação precoce e superação das dificuldades de literacia dos estudantes; xii) inclusão de ferramentas de identificação precoce das dificuldades dos estudantes na formação de professores; e xiii) apoio especializado e adequado e acompanhamento (sistemático e individual) dos estudantes com NEE ou com dificuldades na leitura e na escrita.

Tendo por base este quadro analítico, neste texto, visa-se perceber até que ponto as políticas e as práticas de literacia para os adolescentes, desenvolvidas em Portugal, Espanha, Grécia, Roménia e Irlanda, respondem às recomendações e às orientações europeias, designadamente do HLG (2012), e quais poderão ser os seus principais efeitos na vida escolar destes adolescentes.

2 I O ESTUDO: OBJETO, OBJETIVOS E OPÇÕES METODOLÓGICAS

Os dados aqui mobilizados decorrem de um projeto de doutoramento em curso no Instituto de Educação da Universidade do Minho, financiado pela FCT (SFRH/BD/115889/2016), cujo objetivo é caracterizar políticas e práticas de literacia de cinco contextos educativos europeus: Portugal, Espanha, Grécia, Roménia e Irlanda. A seleção destes países deve-se aos factos de apresentarem algumas afinidades socioculturais e educativas e por serem alguns dos mais afetados pela crise económica, na Europa.

Para a identificação das políticas e práticas de literacia consultaram-se especialistas e investigadores nacionais; *websites* das várias instituições e organismos, tais como Ministérios da Educação e bibliotecas; documentos produzidos no âmbito de estudos internacionais, nomeadamente, os relatórios da OCDE, da Rede Eurydice e do projeto ELINET – European Literacy Policy Network (EAC/S05/2013).

Para a sua seleção adotaram-se três critérios: i) incluir nos objetivos o desenvolvimento da literacia/leitura/língua e/ou na sua fundamentação as preocupações com a literacia dos estudantes; ii) ter como destinatários os adolescentes (10-18 anos); e iii) a data de implementação ser igual ou posterior a 2000, por ser este o ano em que se realizou o primeiro teste PISA e em que foi estabelecida a 'Estratégia de Lisboa'.

Simultaneamente, criou-se uma base de dados com os documentos referentes aos casos selecionados, como, por exemplo, legislação, normas ou orientações, referenciais, planos de trabalhos, relatórios e panfletos.

Após a organização dos dados, foram contactados os representantes de cada país na rede ELINET, no sentido de validarem as informações.

Através destes procedimentos foram identificados 123 casos de programas, projetos, medidas políticas de literacia: 30 de Portugal; 24 de Espanha; 16 da Grécia; 20 da Roménia; 19 da Irlanda; 14 nos quais um ou mais países do estudo participam.

Como metodologia de análise do *corpus* documental recolhido sobre tais casos, elegeu-se a análise de conteúdo, considerando sete categorias: i) objetivos; ii) proponentes; iii) contextos em que ocorrem; iv) atores ou agentes envolvidos; v) atividades desenvolvidas; vi) recursos utilizados; e vii) impacto.

3 I POLÍTICAS E PRÁTICAS DE EDUCAÇÃO PARA A LITERACIA NA EUROPA: UMA CARACTERIZAÇÃO

A análise transversal dos títulos dos 123 casos em estudo aponta para uma predominância da palavra "leitura" ou de palavras da mesma família (tais como, "ler" e "leitor"), já que 42 são constituídos por estes vocábulos. A palavra "escrita" bem como as palavras da mesma família estão muito menos presentes, surgindo, nos três títulos em que ocorrem, conjugados com vocábulos relacionados com "leitura". Curiosamente, estes três casos desenvolvem-se em Espanha, país em cuja língua o conceito de "literacy" não tem tradução, sendo frequentemente substituído pelo uso simultâneo de "leitura" e "escrita". É o que acontece em "Ler, escrever, expressar-se... em todas as áreas disciplinares do ensino secundária" ("Leer, Escribir, Expresarse en todas las áreas de secundaria") e em "Método inclusivo de ensino da leitura e da escrita" ("Método de lectoescritura inclusivo: Método de la Oca"). Quanto ao termo "literacia", este surge nos títulos de apenas 12 casos.

Esta análise põe, desde já, em evidência dois aspetos que serão explorados mais adiante. O primeiro diz respeito a uma certa desvalorização, por parte dos criadores e formuladores dos casos em estudo, da atividade ou prática da escrita em detrimento da leitura, mesmo que a escrita seja cada vez mais considerada a forma 'dominante da literacia de massas' (Brandt, 2015), O segundo relaciona-se com um certo grau de afastamento ou desvio do que seria de esperar que fosse o principal foco de interesse destas políticas e práticas: a literacia, enquanto conjunto de práticas sociais de leitura e de escrita, e não apenas enquanto capacidade de ler – e compreender de forma 'literal' (Macedo, 2000) – "material literário" (Macedo, 2000, p. 87).

Examinando o *corpus* documental recolhido é possível confirmar estas tendências das atuais políticas e práticas de educação para a literacia desenvolvidas nos cinco países do estudo e identificar outras. Com efeito, verifica-se que há duas grandes linhas de ação: melhoria do ensino e aprendizagem (através, sobretudo, da produção e/ou uso de ferramentas/estratégias/ metodologias de ensino e aprendizagem ou do desenvolvimento das competências ou qualificações profissionais dos professores) e o fomento da leitura por prazer dos jovens adolescentes. Efetivamente, há um número elevado de iniciativas que incluem estes propósitos na sua lista de objetivos, como ilustram os seguintes excertos:

> "O nosso projeto visa familiarizar os professores com as ferramentas e propostas pedagógicas e como estratégias metacognitivas para a planificação de atividades no ensino de todas as disciplinas curriculares (…)." ("Aprendizagem Integrada de Conteúdos e de Língua + Tecnologias de Informação e Comunicação: da teoria à prática na escola", Grécia)

> "(…) o projeto visa o desenvolvimento de comunidades online de professores e o desenvolvimento profissional contínuo de professores (…)." ("Uso de comunidades online de professores para apoiar práticas de literacia digital na educação primária e secundária", Grécia)

> "o desenho das linhas estratégicas do programa responde em grande parte

> ao desejo de animar o gosto pelos livros na nossa sociedades (…).” (“Plano de Fomento da Leitura”, Espanha)
>
> “Os objetivos da competição são: estimular a leitura por prazer entre as crianças e os adolescentes; promover o valor da literatura entre as crianças e os adolescentes (…).” (Batalha de Livros, Roménia)

Há também objetivos que têm uma expressão mais fraca nos documentos examinados, designadamente: produzir/providenciar recomendações; reduzir o risco/índice de abandono escolar; incentivar o uso das bibliotecas; envolver os pais/a família nas atividade de leitura.

Os principais proponentes são, em primeiro lugar, os organismos governamentais, como o Ministério da Educação. Seguem-se as escolas, as universidades ou instituições de ensino superior e, por último, as bibliotecas e as associações ou organizações não-governamentais.

Os professores são os atores/agentes mais solicitados. As escolas ou outras instituições de ensino e as bibliotecas têm também um papel preponderante. A família e a comunidade, em geral, são os atores menos citados nos documentos analisados.

Os casos em estudo decorrem, sobretudo, em contexto escolar (principalmente dentro da sala de aula, mas também nas bibliotecas escolares), em ambientes de aprendizagem formal e não-formal. São escassos aqueles que pretendem atuar no contexto familiar dos adolescentes.

As atividades mais realizadas são a organização ou participação em conferências ou eventos similares, a participação em cursos ou sessões de formação, a produção de materiais pedagógico-didáticos. As atividades de leitura têm também uma forte expressão, sendo uma das mais realizadas.

Apesar da crescente valorização das tecnologias digitais, os recursos mais utilizados são os de suporte tradicional. Entre estes, destaca-se o livro, sobretudo, literário. Os recursos audiovisuais são os menos usados no desenvolvimento das atividades destes casos.

Atendendo a estas características genéricas, conclui-se que os programas, projetos, medidas políticas de literacia em análise tendem a valorizar as práticas escolarizadas e formais de literacia/de leitura.

Para analisar o impacto que estes casos terão na vida escolar dos adolescentes, consideraram-se sete indicadores: i) âmbito geográfico ii) duração; iii) atores envolvidos; iv) objetivos; v) avaliação; vi) tipos de produtos finais; vii) alcance dos resultados. Com base nestes indicadores, antecipa-se que a maioria dos casos em análise terá um impacto relativo, já que são iniciativas pouco consistentes e pouco sustentáveis; limitadas geográfica e localmente; o seu âmbito de intervenção reduz-se à escola, principalmente, à sala de aula; os objetivos são redutores, dado que se centram, na sua maioria, na animação da leitura e do livro; o processo de avaliação é pouco transparente; e os seus resultados são

de curto prazo.

Há, no entanto, exceções, como, por exemplo, a “Estratégia nacional de melhoria da literacia e da numeracia para a aprendizagem e para a vida”, da Irlanda, e o “Projeto linguístico de Escola”, da Espanha. Ambos apresentam uma fundamentação mais sólida; são mais planificados e estruturados, partindo do plano macro (por exemplo, estabelecem o currículo, definem as competências) para o plano micro (fornecem sugestões de atividades de sala de aula); o contexto de intervenção é mais abrangente, na medida em que implicam e envolvem também a comunidade, em geral, e a família; apresentam objetivos mais focados no desenvolvimento das práticas de literacia dos estudantes; preveem uma equipa de avaliação e de monitorização da sua implementação; e os seus resultados são de longo alcance. Dadas estas especificidades, antecipa-se que estes dois exemplos tenham um impacto mais significativo na vida escolar dos adolescentes.

Recuperando as áreas-chave de intervenção políticas e as condições definidas e elencadas pelo HLG com o propósito de ajudar os países a e responderem ao ‘desafio europeu da literacia’ (HLG, 2012, p. 32), e considerando as características das políticas e práticas de literacia apresentadas, conclui-se que os seus objetivos são consonantes com as grandes orientações e recomendações europeias. Além disso, ainda que a família e a comunidade não sejam os atores mais solicitados, já começa a notar-se alguma preocupação, por parte dos proponentes destas iniciativas, em envolvê-los nas suas atividades. Começa também a ser visível um movimento de introdução pedagógica de recursos digitais. Porém, tal movimento não parece estar a formar ‘utentes’ (Dionísio, 2005) eficazes e confiantes de textos digitais, já que se limitam a incentivar o manuseamento das tecnologias digitais. Tem havido, ainda, um investimento internacional na criação de projetos que visam formar professores para o ensino da literacia. Faltam, contudo, evidências de que os seus produtos finais estejam a ser valorizados e/ou adotados, formalmente, nos contextos nacionais analisados. Por último, os países têm investido mais na conceção de estratégias e métodos de integração dos estudantes de grupos desfavorecidos e com necessidades educativas especiais ou com dificuldades no ensino. No entanto, não parece haver apoio sistemático e individual desses estudantes, nem parecem reunidas as condições para atender às dificuldades de literacia específicas de cada um.

4 | CONCLUSÃO: A LITERACIA COMO ‘PALAVRA-CÓDIGO’ PARA OUTRAS ANSIEDADES, PREOCUPAÇÕES E JUSTIFICAÇÕES

De acordo com Scribner (1984), a literacia é “a many-meaninged thing” (p. 9), usada como a “codeword” (Green, Hodgens, & Luke, 1994, p. 404), com diferentes significados e aceções, em variadíssimos contextos e com finalidades diversas. Neste sentido, como mostram Gee (2008), Green, Hodgens e Luke (1994) e Williams (2007), as preocupações com a literacia dos adolescentes, presentes na fundamentação ou base conceptual das

políticas e práticas nacionais, estão, não raras vezes, relacionadas, com outras inquietações associadas ao acesso desigual às práticas académicas de literacia, ao uso adequado da língua, aos avanços tecnológicos e às mudanças das práticas de leitura e de escrita que tais avanços acarretam, ou mesmo à formação de mão-de-obra qualificada. A este respeito, Hannon (2000) expõe que "Literacy is often associated with radical political goals – to do with demands for democratic rights and power. (…) However, here too what matters is not literacy in itself but its place in a wider political education" (p. 7).

Considerando os dados anteriormente apresentados acerca dos 123 casos de programas, projetos e medidas políticas de literacia analisados, percebe-se que a sua grande preocupação é, claramente, o fomento da leitura, nomeadamente de determinadas modalidades de leitura – por prazer ou para lazer –, mais do que o desenvolvimento das competências de leitura dos estudantes. Trata-se de uma "abordagem romântica" (Macedo, 2000, p. 89) em que a leitura é encarada como "uma mera atividade humana de entretenimento" (Gamboa, 2010, p. 38), "como a satisfação do ego e como uma experiência prazerosa" (Macedo, 2000, p. 90). Além disso, o incentivo à sua prática faz-se através da promoção (da utilização) do livro literário, por ser entendido como "a 'canon' of books which any cultured person should know" (Barton, 1994, p. 169). Neste enquadramento, a literacia pode ser implicitamente definida "as the reading of great books (…) rather than as rhetorically effective communication" (Williams, 2007, p. 180).

As políticas e práticas de educação para a literacia desenvolvidas nos cinco países do estudo são, também, concebidas para atenderem a outros propósitos, nomeadamente, ao incentivo do uso das tecnologias digitais, no processo de ensino e aprendizagem, como veículo de inovação e modernização da educação, e não, necessariamente, como motor de desenvolvimento da literacia digital enquanto "the confident and critical use of electronic media for work, leisure and communication" (Fransman, 2005, p. 9).

Uma outra preocupação subjacente à conceção e implementação dos casos estudados é a melhoria das competências de comunicação ou de uso correto da linguagem. A importância atribuída ao uso adequado da língua – que se entende ser o da escola, o académico, o usado pela cultura 'dominante' (Macedo, 2000; Williams, 2007) – poderá dever-se ao facto de, como realça Williams (2007), "Unconventional speech or language is regarded in the larger culture as an indication of lower class status, and any person who uses it is penalized in terms of economic opportunities." (p. 180). De facto, uma parte significativa dos casos examinados realça, precisamente, que, para que sejam bem-sucedidos, profissionalmente e socialmente, nas suas vidas futuras, na sociedade globalizada, é fundamental que os jovens saibam expressar-se, oralmente e por escrito, de forma adequada, ou seja, que saibam "reproduzir os valores e o significado dominantes" da língua (Macedo, 2000, p. 88). Trata-se, por isso, de manter a "hegemony of elites and dominant classes in certain societies" (Scribner, 1984, p. 11)

As inquietações com os resultados, com o progresso académico e com a

preparação dos jovens para o mercado de trabalho, isto é, com a formação de mão-de-obra qualificada, estão também patentes nos documentos examinados. Neste contexto, a literacia (ou a sua 'falta') é associada a questões como o abandono escolar e o desemprego e às desigualdades sociais e os sujeitos com mais dificuldades são caracterizados como 'deficitários', sendo também, de certo modo, considerados 'culpados' pela situação social e económica em que eles próprios e o país se encontram. Trata-se, assim, da manifestação de uma preocupação, não com a literacia em si mesma, mas com o poder que lhe é atribuído: "a garantee of economic, political or personal progress" (Hannon, 2000, p. 7). É neste sentido que é apontada a necessidade de 'erradicar a iliteracia' – como se de uma 'doença' se tratasse – através da ação de profissionais especializados, ou seja, os professores e as instituições de ensino.

REFERÊNCIAS

Addey, C. (2014). *Why do countries join international literacy assessments? An Actor-Network Theory analysis with case studies from Lao PDR and Mongolia* (Doctoral dissertation, University of East Anglia). Recuperado de https://ueaeprints.uea.ac.uk/52185/1/2014AddeyCCLPhD.pdf

Clarke, J. (2005). Whose Skills? Whose Life? Skills or life in the context of informal learning. Recuperado de http://www.literacy.lancs.ac.uk./rapal/docs/whose%20skills%20whose%20life.pdf

Conselho da União Europeia (2010). Conclusões do Conselho sobre a elevação do nível das competências de base no contexto da cooperação europeia em matéria escolar para o século XXI (2010/C 323/04). Recuperado de https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PT/TXT/PDF/?uri=CELEX:52010XG1130(01)&from=PT.

Council of the European Union (2012). Council conclusions of 26 November 2012 on literacy (2012/C 393/01). Recuperado de https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:52012XG1219(01)&from=EN.

Barton, D. (1994) *Literacy: An Introduction to the Ecology of Written Language*. Oxford: Blackwel.

Brandt, D. (2015). *The Rise of Writing*. United Kingdon: Cambridge University Press.

Dionísio, M. L. (2005). Pedagogia da leitura: princípios e práticas. In F. Viana, E. Coquet & M. Martins (Coords.), *Leitura, literatura infantil e ilustração* (pp. 29-40). Coimbra: Gráfica de Coimbra.

Fransman, J. (2005). Understanding literacy: a concept paper. *Background paper for the EFA Global Monitoring Report: Literacy for Life, 2006*. Paris: UNESCO.

Gamboa, M. J. (2010). *A construção escolar do plano nacional de leitura: um estudo num agrupamento de escolas do ensino básico*. (Tese de Doutoramento em Didática, Universidade de Aveiro).

Gee, J. P. (2008). *Social linguistics and literacies. Ideology in discourses* (3ª ed.). London: Routledge/Falmer.

Green, B., Hodgens, J., & Luke, A. (1994) *Debating literacy in Australia: a documentary history, 1945 – 1994*. Sydney: Australian Literacy Federation.

Hamilton, M. (2012). *Literacy and the politics of representation*. New York: Routledge.

Hamilton, M., & Pitt, K. (2011). Changing policy discourses: Constructing literacy inequalities. *International Journal of Educational Development*, *31*(6), 596-605.

Hamilton, M., Maddox, B., & C. Addey (Eds.) (2015). *Literacy as Numbers: Researching the Politics and Practices of International Literacy Assessment*. United Kingdom: Cambridge University Press.

Hannon, P. (2000). *Reflecting on literacy in education*. London: Routledge/Falmer.

HLG (High Level Group of Experts on Literacy) (2012). *Act now!: EU High Level Group of Experts on Literacy. Final Report, September 2012*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.

Lahire, B. (2005). *L'Invention De L'illettrisme*. Paris: La Découverte.

Macedo, D. (2000). Alfabetização, linguagem e ideologia. *Educação & Sociedade*, *37*, 84-99.

Scribner, S. (1984). Literacy in Three Metaphors. *American Journal of Education*, *93*(1), 6-21.

Street, B. (1984). *Literacy in Theory and Practice*. United Kingdom: Cambridge University Press.

Street, B. (2014). *Letramentos sociais: Abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação* (M. Magno, Trans.). São Paulo: Parábola Editorial. (Trabalho original publicado em 1995).

UNESCO (2005). *EFA Global Monitoring Report: Literacy for life 2006*. Paris: UNESCO Publishing.

Williams, B. (2007). Why Johnny can never, ever read: the perpetual literacy crisis and student identity. *Journal of Adolescent and Adult Literacy*, *51*(2), 178-182.

CAPÍTULO 17

OS SABERES E AS COMPETÊNCIAS DA PROFISSÃO DOCENTE. UM DIÁLOGO NECESSÁRIO A PARTIR DE PERRENOUD E TARDIF

Data de aceite: 02/05/2022

Aliuandra Barroso Cardoso Heimbecker
Doutora em Educação
Universidade Federal do Amazonas
Manaus-Am
http://lattes.cnpq.br/2010088367727908
https://orcid.org/0000-0002-3602-3007

RESUMO: São tecidas aqui, algumas reflexões que culminaram da experiência vivenciada durante os estudos e as discussões em sala de aula, da disciplina Formação e Práxis do(a) Educador(a): Possibilidades, Tensões e Contradições, do curso de Doutorado em Educação da FACED[1]/UFAM. O texto aborda um diálogo entre os autores Perrenoud (2001) e Tardif (2002), acerca dos saberes e competências sobre a profissão docente. Neste sentido, pontua-se a convergência entre as principais características que permeiam o processo de formação de professores, levantadas nas obras desses autores. Busca-se discutir ainda, sobre o que é e como se constrói os saberes da profissão de professor. Perrenoud assinala que essa profissão é um ofício em vias de profissionalização, ou seja, de semiprofissão, para ele todos os saberes de um profissional são saberes que provém da ação, e, por isso, mobilizam esquemas de pensamento. Tardif, situa a questão do saber, na interface entre o individual e o social, entre o ator e o sistema, a fim de captar a natureza social e individual dos professores como um todo, pois entende que o saber não pode estar separado das múltiplas determinações que o caracterizam. O procedimento metodológico empregado neste estudo, constitui-se pelo método da cartografia.

PALAVRAS-CHAVE: Saberes Docentes. Competências. *Habitus*.

ABSTRACT: Here are some reflections that resulted from the experience lived during the studies and the discussions in the classroom, of the subject Formation and Praxis of the Educator: Possibilities, Tensions and Contradictions, of the Doctoral course in Education at FACED / UFAM. The text approaches a dialogue between the authors Perrenoud (2001) and Tardif (2002), about the knowledge and competences about the teaching profession. In this sense, the convergence between the main characteristics that permeate the process of teacher training, raised in the works of these authors, is highlighted. It also seeks to discuss what it is and how the knowledge of the teaching profession is built. Perrenoud points out that this profession is a profession in the process of professionalization, that is, a semi-profession, for him all the knowledge of a professional is knowledge that comes from action, and, therefore, mobilizes schemes of thought. Tardif, places the question of knowledge at the interface between the individual and the social, between the actor and the system, in order to capture the social and individual nature of teachers as a whole, as he understands that knowledge cannot be separated from the multiple determinations that characterize it. The methodological procedure used in this study is the cartography method.

1 Faculdade de Educação.

KEYWORDS: Teaching Knowledge. Skills. Habitus.

1 | CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Uma das maiores contribuições do movimento pela profissionalização do ensino, iniciado na década de 1980, foi o reconhecimento da existência de saberes específicos que caracterizam a profissão docente, saberes desenvolvidos pelos professores tanto no seu processo de formação para o trabalho quanto no próprio cotidiano de suas atividades. A partir desse reconhecimento, todos os estudos nesta área têm sido desenvolvidos tendo os saberes e as competências docentes como objeto, ocasionando um crescimento e uma diversificação que vai das ideologias do dom às tentações racionalistas da didática ou da ciência do ensino.

Acredita-se que mais do que refletir acerca de uma formação que não se constrói apenas pelos saberes provenientes das ciências humanas ou das experiências profissionais, é possível propor uma discussão mais profícua em que os atores imbuídos nesse processo cooperem, não em um empreendimento de normalização ou de racionalização, mas de “teorização da prática” como defende Perrenoud (2001) e de reconhecimento do “caráter social”, que ele apresenta, como assinala Tardif (2002).

Logo, este artigo tem como objetivo promover e ampliar o debate sobre os saberes e as competências da profissão docente. Mas o que é um saber? Quais são os saberes que servem de base ao ofício de professor? Qual a natureza desses saberes? São técnicos, de ação, de habilidades adquiridas? São apenas cognitivos? São de natureza social? Enfim, essas são algumas das muitas questões que discutiremos ao longo do texto.

2 | CAMINHOS DO PERCURSO METODOLÓGICO

O trabalho, constitui-se a partir da investigação minuciosa e dos estudos teóricos das literaturas “a ambiguidade dos saberes e da relação com o professor na profissão de professor”, escrita por Perrenoud (2001) e “saberes docentes e formação profissional” da autoria de Tardif (2002). As respectivas obras, foram indicadas como leitura obrigatória no programa da disciplina Formação e Práxis do(a) Educador(a): Possibilidades, Tensões e Contradições, do curso de Doutorado em Educação da FACED/UFAM, durante o primeiro semestre de 2016.

Para o desvelamento das linhas, que revelaram os saberes e as competências docentes em Perrenoud e Tardif, e que culminaram nos agenciamentos do presente artigo, durante os estudos teóricos e da discussão em sala de aula, utilizou-se como caminho metodológico a cartografia Deleuze-guattariana.

A cartografia é um método formulado por Gilles Deleuze e Félix Guattari (DELEUZE, GUATTARI, 2011). Consiste em acompanhar processos que são constituídos

por subjetividades, pois entende que os fenômenos, as categorias e os objetos a serem investigados estão em constante movimento, como é o caso da temática em questão. Em primeiro lugar, a cartografia não se caracteriza como um método e/ou uma metodologia pronta, embora possam ser encontradas pistas para praticá-la. Por isso, fala-se em praticar a cartografia e não em aplicá-la, pois não se trata de um método baseado em regras gerais que servem para casos particulares.

Trata-se, então, de um método processual, criado em sintonia com o domínio igualmente processual que ele abarca. Logo, o método não fornece um modelo pronto de investigação, como se tem nos modos de uma pesquisa ou investigação cartesiana. As pistas para os procedimentos investigativos, surgem a partir da natureza do próprio objeto. É ele que indica os instrumentos necessários para a construção dos dados[2]. Portanto, o ato de "cartografar é habitar um território desconhecido" (PASSOS, KASTRUP, ESCÓSSIA, 2015).

Para tanto, nas obras estudadas, utilizou-se as dimensões dos Movimentos-Funções da cartografia:

- Referência;
- Explicitação das Linhas;
- Produção - Transformação da Realidade.

No Movimento-Função de Referência, foi preciso traçar um plano desterritorializado, um projeto de referência que possibilitasse a indicação das pistas para a construção dos dados durante a leitura, o estudo e o processo de apreensão das obras. Para isso, utilizou-se o diário de bordo-dispositivo, que teve como função nortear o mapeamento dos conceitos-chave presentes nas ideias de Perrenoud e Tardif.

Certamente, o diário de bordo-dispositivo não foi uma receita, pois não tinha a pretensão de ser um modelo e muito menos uma prescrição, mas sim uma referência para um planejamento flexível que indicasse os modos de ver e de dizer sobre a investigação, permitindo novos regimes de enunciação e de subjetivação.

O diário de bordo-dispositivo, foi disponibilizado a todos os alunos no ambiente virtual de aprendizagem da disciplina Formação e Práxis do(a) Educador(a), hospedado na plataforma *moodle* do projeto graduacao@UFAM[3]. O ambiente virtual é uma tecnologia digital que fomenta a inteligência coletiva[4]. Na disciplina em estudo, esse ambiente, foi utilizado pelos professores regentes como um dos recursos didáticos. A partir do diário-dispositivo, traçou-se o mapa conceitual das literaturas em estudo.

Em seguida, realizou-se o Movimento-Função Explicitação das Linhas. A noção de

2 Para a cartografia os dados não são coletados, mas sim construídos em um processo de imanência entre o cartógrafo e o objeto de pesquisa.
3 Sistema tecnológico de suporte às mediações didáticas dos docentes da Faculdade de Educação – FACED/UFAM.
4 É uma inteligência que reúne as diferentes forças de cada ser humano, naquilo que lhe cabe doar, para pensar em conjunto, aumentando as competências cognitivas, sociais e políticas de cada um e de todos ao mesmo tempo (LÉVY, 2011).

explicitação foi aqui utilizada de maneira ampliada, explorando a potência que os processos de devir-consciente possuem ao produzir subjetividades.

Durante os estudos das literaturas de Perrenoud e Tardif, percebeu-se a passagem das linhas que norteavam as concepções teóricas dos autores. Isso propiciou um diálogo mais flexível no processo de entendimento, reflexão e construção do texto sem ferir as vertentes do pensamento de cada autor. Portanto, tratou-se de extrair, das linhas que formavam os saberes e as competências docentes, as variações implícitas, pois de acordo com Deleuze (1992) "é preciso pegar as coisas para extrair delas as visibilidades [...], é necessário rachar as palavras ou as frases para delas extrair os enunciados".

O Movimento-Função Produção -Transformação da Realidade é o movimento de confluência das Funções de Referência e de Explicitação. A Função de Referência desenvolvida pelo diário de bordo-dispositivo, criou no território da disciplina Formação e Práxis do(a) Educador(a) o contorno necessário para se experimentar a desterritorialização, potencializando a Produção-Transformação da Realidade no diálogo entre Perrenoud e Tardif. Desse modo, a função de referência estabeleceu pontos de (re)conhecimento para que um outro processo de (re)criação se iniciasse com o agenciamento e a tessitura da temática estudada, possibilitando assim, um processo de reterritorialização que culminou, ao final do primeiro semestre de 2016, no artigo "Os Saberes e as Competências da Profissão Docente: um diálogo necessário a partir de Perrenoud e Tardif".

3 | A NATUREZA DOS SABERES E DAS COMPETÊNCIAS QUE CONSTITUEM A PROFISSÃO DO PROFESSOR

Para Perrenoud (2001), o saber do professor é uma representação do real, é um conjunto de conhecimentos que apresentam uma certa unidade em virtude de suas fontes ou objeto. Raramente os seres humanos agem sem representações, e se apropriam delas, mesmo de forma inconsciente, para potencializar a memória e guardar informações ou teorias ingênuas ou eruditas. Porém para utilizá-las, todos necessitam de esquemas operatórios que possam reestruturar, avaliar, diferenciar, selecionar os saberes a fim de comunicá-los a outros e utilizá-los em situações concretas.

No entendimento de Tardif (2002), o saber docente não pode ser separado das outras dimensões do ensino, nem do estudo do trabalho realizado diariamente pelos professores de profissão. Não se pode falar do saber sem relacioná-lo com os condicionantes e com o contexto do trabalho.

Percebe-se que o saber dos professores está relacionado com a pessoa, e sua identidade, com a sua experiência de vida, com a sua história profissional, com sua relação com alunos e com os demais atores escolares. Logo é um saber plural, formado por diversos saberes provenientes das instituições de formação, da formação profissional, dos currículos e da prática cotidiana. Partindo dessa ideia de pluralidade, discute-se a

possibilidade de uma classificação coerente dos saberes docentes que só existe quando associada à natureza diversa de suas origens, às diferentes fontes de sua aquisição e as relações que os professores estabelecem entre os seus saberes e com os seus saberes.

Perrenoud (2001), alerta para o fato de que, embora haja uma distinção entre os saberes eruditos ou do senso comum, entre teoria e prática, todos são provenientes da experiência humana, da experiência pessoal. Logo o saber docente é um saber proveniente da ação, que requer uma constante reflexão “na e sobre a ação”. Para esse autor, a reflexão “na ação”, é sem dúvida, uma função própria de toda ação complexa que para ser comandada em tempo real, exige a constante análise de uma situação evolutiva e das possibilidades que surgem a cada instante. Refletir “sobre a ação” possibilita ao professor reorientar a sua prática em função dos acontecimentos.

No exercício de reflexão acerca de sua ação, o professor mobiliza saberes, num processo de manifestação do *habitus*. Os saberes produzidos pelos professores levam em conta não apenas os saberes eruditos, que a partir do século XX se tornaram provisórios, mas também o *habitus* e os saberes que estão relacionados a prática inerente ao seu trabalho.

A forma como o professor constrói e reorienta a sua realidade, depende muito de seu *habitus*. Bourdieu (1980) *apud* Perrenoud (2001, p. 183), definiu o *habitus* como o sistema de esquemas que regem nossa relação com o real, “a gramática geradora” de nossas práticas. É um pequeno conjunto de esquemas que permite gerar uma infinidade de práticas adaptadas a situações sempre renovadas, sem jamais se transformar em princípios explícitos:

> Um sistema de disposições duradouras e transponíveis que, integrando todas as experiências passadas, funciona em cada momento como uma matriz de percepções, apreciações e ações, tornando possível a realização de tarefas infinitamente diferenciadas, graças às transferências analógicas de esquemas que permitem resolver os problemas da mesma maneira (BOURDIEU, 1972, *apud* PERRENOUD, 2001, p. 146).

As tomadas de decisões e a forma como um professor constrói os saberes está intimamente ligada aos esquemas que dispõe. Nessa perspectiva, acredita-se que o professor constrói o *habitus* de sua profissão, reelabora a partir de sua experiência material.

No exercício cotidiano de sua função, os professores vivem situações concretas a partir das quais se faz necessário habilidade, capacidade de interpretação e improvisação, assim como segurança para decidir qual a melhor estratégia diante do evento apresentado. Cada situação não é exatamente igual à outra, mas guardam entre si certas proximidades que permitem ao professor, então, transformar algumas das suas estratégias de sucesso em alternativas prévias para a solução de episódios semelhantes, no sentido de desenvolver um *habitus* específico a sua profissão.

Os saberes dos professores, também são relações sociais mediadas pelo trabalho

que lhes fornece princípios para enfrentar e solucionar situações cotidianas, conforme assinala o autor:

> Tal como Marx já havia enunciado, toda práxis social é, de uma certa maneira, um trabalho cujo processo de realização desencadeia uma transformação real no trabalhador. Trabalhar não é exclusivamente transformar um objeto ou situação numa outra coisa, é também transformar a si mesmo no e pelo trabalho [...]. Em termos sociológicos, pode-se dizer que o trabalho modifica a identidade do trabalhador, pois trabalhar não é somente fazer alguma coisa, mas fazer alguma coisa de si mesmo, consigo mesmo (TARDIF, 2002, p. 56).

O trabalho, modifica o trabalhador e sua identidade vai se modificando assim como o seu ofício de “saber trabalhar”. Logo, com o passar do tempo, ele vai construindo, aos seus olhos e aos olhos dos outros, a sua profissão docente. Trabalhar remete ao significado de aprender a trabalhar, ou seja, a dominar progressivamente os saberes necessários à realização do trabalho. A aprendizagem da competência do ofício docente requer um processo de formação contínua e, por isso, Perrenoud (2001) afirma que a profissão de professor continua sendo uma semiprofissão, já que a sua profissionalização está longe de ser concluída e só progride com o passar do tempo.

Neste sentido, o saber do professor se compõe de vários saberes provenientes de diferentes fontes. Entre estes saberes, conforme articula Tardif (2002), podemos citar: o saber curricular, proveniente dos programas e dos manuais escolares; o saber disciplinar, que constitui o conteúdo das matérias ensinadas na escola; o saber da formação profissional, adquirido por ocasião da formação inicial ou contínua; o saber experiencial, oriundo da prática da profissão, e, enfim, o saber cultural herdado de sua trajetória de vida e de sua pertença a uma cultura particular, que eles partilham em maior ou menor grau com os alunos. Enfim, o saber docente se compõe de vários saberes vivenciados pelos professores. Um professor mergulhado na ação, em sala de aula, não pensa como um cientista, um engenheiro ou um lógico.

Para Perrenoud (2001), é importante compreender a natureza dos diversos saberes que compõem uma prática profissional e situá-los no conjunto de suas competências, que não se limitam aos saberes. Ao contrário dos conhecimentos que são representações da realidade ou do modo de transformá-las, as competências são capacidades de ação. Neste sentido, manifestar competências profissionais é ser capaz de:

- Identificar os obstáculos a serem superados ou os problemas a serem resolvidos para realizar um projeto ou satisfazer uma necessidade;
- Considerar diversas estratégias realistas (do ponto de vista das informações disponíveis);
- Optar pela estratégia menos ruim, pesando suas oportunidades e seus riscos;
- Planejar e implementar a estratégia adotada, mobilizando outros atores, em caso de necessidade, e procedendo por etapas;

- Coordenar essa implementação conforme os acontecimentos, ajustando ou modelando a estratégia prevista; [...]
- Cooperar com outros profissionais sempre que for necessário, ou simplesmente mais eficaz ou equitativo;
- Durante ou após a ação, extrair alguns ensinamentos para serem usados na próxima vez, documentar as operações e as decisões para conservar as características que podem ser utilizadas para sua justificação, partilha ou reutilização (PERRENOUD, 2001, p. 139-140).

Em uma profissão, a ação complexa finalizada, mobiliza algumas competências. Portanto, há uma separação rígida entre a concepção e a execução da ação. Isso ocorre em virtude da necessidade que a espécie humana tem de recorrer aos recursos cognitivos que não são os saberes, mas esquemas de pensamento, ou seja, de raciocínios, de interpretação, de elaboração de hipóteses, de avaliação, de antecipação e de decisão.

Neste sentido, o autor afirma que as competências desenvolvidas no campo das profissões, permitem ao seu ator uma mobilidade para que ele possa se movimentar em ações criativas diante de situações inéditas, das regras técnicas e das certezas teóricas postas em jogo frente as interações sociais e individuais.

Tardif (2002) aponta uma série de argumentos a respeito de como o saber dos professores articula-se entre o social e o individual, e apresenta crítica a determinadas vertentes teóricas que insistem em considerá-lo como um saber ancorado ao mentalismo e/ou ao sociologismo.

O Mentalismo, consiste em reduzir o saber, exclusivamente, a processos mentais cujo suporte é a atividade cognitiva dos indivíduos. O que um professor deve saber ensinar não constitui, acima de tudo, um problema cognitivo ou epistemológico, mas sim uma questão social, tal como mostra a história da profissão docente. Nos ofícios e profissões não existe conhecimento sem reconhecimento social.

Já o Sociologismo tende a eliminar totalmente a contribuição dos atores na construção concreta do saber, tratando-o como uma contribuição social em si mesmo e por si mesmo, produção essa independente de contextos de trabalho dos professores e subordinada a mecanismos e forças sociais quase sempre exteriores à escola, tais como as ideologias pedagógicas, as lutas profissionais, a imposição e a inculcação da cultura dominante, a reprodução da ordem simbólica etc.

Mesmo reconhecendo e desenvolvendo sua argumentação no sentido de afirmar que há diversos saberes relacionados ao saber dos professores, Tardif (2002) chama a atenção para a posição de destaque ocupada pelos saberes experienciais em relação aos demais saberes dos professores. A relação de exterioridade mantida pelos professores em relação aos saberes curriculares, disciplinares e da formação pedagógica faz com que valorizem ainda mais os seus saberes experienciais visto que é sobre eles que os professores mantém o controle, tanto no que diz respeito a sua produção quanto a sua

legitimação.

O saber profissional dos professores é, portanto, na interpretação de Tardif, um amálgama de diferentes saberes, provenientes de fontes diversas, que são construídos, relacionados e mobilizados pelos professores de acordo com as exigências de sua atividade profissional.

Perrenoud concorda com Tardif pela ótica de que os saberes científicos são saberes passíveis de revisão, portanto, inacabados. Embora esclareçam aspectos da realidade ainda têm amplas zonas de sombra, que não são cobertas por nenhuma teoria, ou seja, são zonas mal decifradas nas quais existem teorias contraditórias, cada uma em seu campo, como uma guerra de religiões. Assim, afirma que todos os ofícios desenvolvem saberes que, pelo menos durante certo tempo, não se baseiam em conhecimentos eruditos nem científicos, mas em uma constatação pragmática. Os saberes do senso comum são percebidos pelos pesquisadores como felizes antecipações daquilo que a ciência um dia poderá explicar. Em suma, as ciências pretendem dar conta de toda a realidade e os saberes comuns estão em “sursis”, são válidos enquanto não são substituídos por uma teoria elaborada e validada pelos cânones do método.

Refletindo sobre o que apresentam os dois autores, é preciso que os saberes e as competências sejam construídos a partir de uma teorização da prática. Geralmente, os saberes construídos na prática escolar não são socializados com outros colegas professores para que possam ser comparados e enriquecidos com as histórias dos demais. Os professores não falam do que sabem fazer. De acordo com Perrenoud (2001, p. 164):

> O ambiente profissional não desenvolveu nenhuma linguagem diferenciada para falar dos alunos, das situações didáticas, dos processos de ensino, das configurações relacionais. Nos ambientes artesanais ou artísticos, nas sociedades sem escrita, a cultura propõe uma grande abundância de noções e de palavras para descrever as facetas da realidade e das práticas. Nada disso acontece no ensino. Um leigo pode acompanhar perfeitamente uma discussão na sala dos professores, com exceção de algumas siglas e expressões idiomáticas [...].

Compartilha-se pouco o saber dos professores, que não desenvolveram, na maioria dos casos, uma linguagem comum para dialogar sobre o modo como organizam o tempo e o espaço, as angústias e conflitos, as estratégias que utilizam para enfrentar o imprevisto e a dúvida. Acaba sendo cada um por si.

Neste sentido, acredita-se que longo e incerto é o caminho a ser percorrido para que sejam superados muitos dos desencontros situados na formação de professores. Todavia, é preciso reorganizar, tematizar os saberes eruditos em função dos limites e da exigência da prática, desenvolver mais sobre o caráter interdisciplinar das ciências da educação, teorizar e valorizar os saberes provenientes da experiência para que possam ser comparados, relacionados e problematizados entre si.

Perrenoud e Tardif, sugerem a necessidade da profissão docente encontrar uma

nova articulação e um novo equilíbrio entre o que se produz e o que se faz, pois, muitas vezes, os conhecimentos são produzidos sem conexões com as práticas profissionais. Levar em consideração os saberes docentes, permite renovar as concepções a respeito da formação do professor, bem como de sua identidade e contribuição profissional. Isso é importante, pois reconhece o professor como agente e sujeito do conhecimento, como alguém que tem o direito de dizer algo a respeito de sua formação.

REFERÊNCIAS

DELEUZE, G; GUATTARI, F. *O que é a Filosofia?* Rio de Janeiro: Ed. 34, 1992.

______. *Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia. Vol.1.* 2ª ed. Rio de Janeiro: Ed. 34, 2011.

GRADUAÇÃO@UFAM. Disponível em: <http://cefort.ufam.edu.br>. Acesso em: 12 de abril de 2013.

LÉVY, P. *A inteligência coletiva: por uma antropologia do ciberespaço.* 8ª ed. São Paulo, Edições Loyola, 2011.

PASSOS, E. KASTRUP, V. ESCÓSSIA, L. (Org). *Pistas do Método da Cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade.* Porto Alegre: Sulina, 2015.

PERRENOUD, P. A ambiguidade dos saberes e da relação com o professor na profissão de professor. In: *Ensinar: agir na urgência, decidir na incerteza.* Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

TARDIF, M. O saber dos professores em seu trabalho. In: *Saberes docentes e formação profissional.* Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

CAPÍTULO 18

O PROCESSO DE SOCIALIZAÇÃO DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA: O QUE DIZEM AS POLÍTICAS DE INCLUSÃO?

Data de aceite: 02/05/2022

Lielson Nascimento da Conceição Júnior
http://lattes.cnpq.br/0951816223168619

RESUMO: Este artigo procura analisar a importância das redes de solidariedade no apoio às famílias, nas quais possuem pessoas com deficiência, a partir das políticas de inclusão, desencadeadas a partir da década de 90. O objetivo geral desse estudo é analisar as relações existentes entre o processo de socialização do(a) filho(a) parente e a busca de apoio nas redes de solidariedade. Já o objetivo específico é conferir o entendimento sobre a socialização das pessoas com deficiência nos documentos legais, observando o esforço no processo de inclusão das pessoas com deficiência, não só nas escolas, como também nos demais espaços sociais.
PALAVRAS-CHAVE: Redes de Solidariedade, Pessoas com Deficiência, Documentos Legais.

ABSTRACT: This article seeks to analyze the importance of solidarity networks in supporting families, which have people with disabilities, from the inclusion policies, through the preparation of legal documents, triggered from the 90's. The general objective is to analyze the relationships between the child's (a) relative's socialization process and the search for support in solidarity networks. The specific objective is to check the understanding of the socialization of people with disabilities in legal documents, observing the effort in the process of inclusion of people with disabilities, not only in schools, but also in other social circles.
KEYWORDS: Solidarity Networks, People with Disabilities, Legal Documents.

1 I INTRODUÇÃO

Ao observarmos a história e as mais variadas conceituações, acerca da deficiência, podemos verificar o quanto temos buscado evoluir, possibilitando que as pessoas com deficiência possam ter acesso aos direitos, aos bens e aos serviços e que participem da vida em sociedade de forma equânime.

Assim, procurar atender às necessidades, exigências e demandas das pessoas com deficiência significa a busca pela demolição de barreiras, muitas vezes impostas pela própria sociedade, trabalhando a favor da inclusão.

Diante de tais fatos, a metodologia deste trabalho baseia-se no estudo bibliográfico, procurando analisar a importância das políticas de inclusão, proporcionadas, principalmente, pelos documentos legais, a partir da década de 1990 e como essas normas ajudaram a fortalecer as redes de solidariedade, possibilitando um apoio às famílias que possuem pessoas com deficiência.

Para Borges (2007), as redes de solidariedade buscam resgatar a dignidade dessas famílias, a qual enfrentam a exclusão social, sendo uma alternativa de inserção e de

participação, minimizando ou, até mesmo, suprindo as carências resultantes da ausência de recursos.

Corrêa (2020, p. 11) afirma que,

> A importância da ação das redes para atender as demandas muitas vezes não evidentes é indiscutível. Sem o apoio de redes de solidariedade muitas pessoas não teriam como se alimentar, ou ter o acesso a itens básicos de saúde e higiene. No entanto, o número de pessoas que necessitam de apoio é cada vez maior, e a pandemia do COVID-19 e seus reflexos na economia, resultantes da necessidade de isolamento social, fez com que aumentasse muito a quantidade de pessoas que precisam de ajuda, visto que muitos tiveram a perda total ou parcial de sua fonte de renda.

Logo, observamos a importância das políticas de inclusão, desencadeadas a partir de 1990, através da elaboração dos documentos legais, no fortalecimento das redes de apoio às famílias de pessoas com deficiência.

2 | DEFICIÊNCIA: A HISTÓRIA, O CONCEITO E OS TIPOS

Desde a origem humanidade, os indivíduos já se diferenciavam. No período pré-histórico, supervalorizava-se a capacidade física, sensorial e cognitiva para a caça. Com isso, as pessoas com deficiência enfrentavam a eliminação, exclusão e outras formas de segregação, revelando-se o preconceito, a discriminação e a desvalorização de suas vidas.

No início do século XX, surgiu o modelo biomédico de deficiência, interpretando a deficiência como incapacidade a ser superada. Logo em seguida, houve a transição para o modelo social da deficiência, relacionado à inclusão. Na contemporaneidade, utiliza-se o exemplo dos direitos humanos, com o intuito de garantir a dignidade da pessoa com deficiência, sua autonomia, o acesso a todas as prerrogativas sociais e o combate à violação de seus direitos.

Observa-se, no modelo biomédico, que a deficiência é considerada como consequência de uma doença ou acidente, sendo alvo de tratamento para habilitação ou reabilitação das capacidades, desde que se aproxime da cura. O foco são as limitações funcionais, as quais encontram-se na pessoa, sem considerar as condições do contexto social.

O modelo biomédico integra a pessoa com deficiência à sociedade, no qual os esforços de participação são oriundos da pessoa com deficiência e a sua família. Conforme Maior (2015, p. 1),

> (...) Nesse modelo as políticas públicas destinadas às pessoas com deficiência são específicas, isoladas e habitualmente restritas à saúde, assistência e educação especial em escolas segregadas. Na integração as pessoas com deficiência são representadas pelos profissionais e familiares, sem voz e sem atuação direta nas políticas públicas. Em muitas sociedades subsiste modelo de integração.

Em contraposição ao modelo, meramente, biológico, surgiu o modelo social da deficiência, tendo por foco as condições de interação entre a sociedade e as pessoas com limitações funcionais. Dessa forma, as pessoas com deficiência passam a ser sujeitos de direitos, independência e autonomia para fazer suas escolhas, contando com apoios sociais.

Assim, o modelo social busca transformar as condições sociais, através das políticas públicas de inclusão. Com isso, cabe à sociedade eliminar as barreiras físicas, atitudinais e programáticas impostas para que as pessoas com deficiência possam ter acesso aos lugares, serviços, bens necessários ao seu desenvolvimento pessoal, profissional, social e educacional, dentre outros.

O conceito da pessoa com deficiência vai muito além de se explicar através do aspecto clínico. As limitações, sejam físicas, intelectuais, mentais ou sensoriais, passam a ser consideradas atributos das pessoas, dos quais podem ou não gerar restrições para o exercício dos direitos, levando-se em consideração as barreiras sociais ou culturais que venham a ser impostas aos cidadãos.

Em 2001, a Organização Mundial da Saúde (OMS) adotou a Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF), na qual estão os domínios referentes ao corpo (estrutura e função) e aos aspectos contextuais. Dessa forma, a CIF procura avaliar se há uma limitação nas atividades básicas e instrumentais, assim como busca analisar se existe alguma restrição na participação social.

Podemos observar na legislação brasileira que os diferentes tipos de deficiência estão especificados no Decreto n° 5.296/2004. Tais deficiências são compreendidas como física, auditiva, visual, mental[1] e múltipla.

Neste caso, a deficiência física compreende a dificuldade no andar, na sustentação e no equilíbrio do corpo, da cabeça e na movimentação dos membros superiores, em diferentes graus de comprometimento, como paralisia (plegia) e falta de força (paresia).

As pessoas que possuem deficiência auditiva podem ter desenvolvido a perda da audição no decorrer da vida ou terem nascidas já com a surdez. Já as pessoas com deficiência visual podem apresentar baixa visão ou serem cegas. Quanto a deficiência intelectual, esta refere-se ao aspecto cognitivo, representadas pelas limitações no aprendizado e outras habilidades adaptativas. A deficiência múltipla representa a associação de duas ou mais deficiências.

Ao falar da deficiência podemos compreender o quão complexo é tratar deste tema. A luta árdua e histórica que as pessoas com deficiência enfrentam não é nada fácil. São nesses momentos que as famílias e as redes de solidariedade, que serão abordadas

1 O termo DM, compreendido como Deficiência Mental, é uma terminologia utilizada antigamente. Na atualidade, usa-se o termo DI, para designar as pessoas com Deficiência Intelectual. Essa nova nomenclatura foi apresentada na Declaração de Montreal sobre a Deficiência Intelectual, sendo originada a partir das considerações levantadas na Conferência Internacional sobre Deficiência Intelectual, realizada em Montreal/Canadá, entre os dias 05 e 06 de outubro de 2004, sendo organizada pela Organização Mundial de Saúde (OMS) e pela Organização Pan-Americana de Saúde (OPM). Disponível em:<http://www.defnet.org.br/decl_montreal.htm>. Acesso em: 30/07/2021.

adiante, se fazem importantes, a fim de apoiá-las no combate à exclusão, à discriminação e a qualquer tipo de segregação que a sociedade venha a estabelecer.

3 I A IMPORTÂNCIA DA FAMÍLIA NA SOCIALIZAÇÃO DOS FILHOS/PARENTES

A socialização representa a ideia da interação social, entre os indivíduos, contribuindo, portanto, para o seu desenvolvimento. Claro que essa relação interacional, quanto à troca de experiências, difere de um adulto para uma criança.

A relação entre homens e animais diferencia-se, justamente, pela sua capacidade desenvolvimento e habitação em um ambiente organizado culturalmente, através de seus valores, padrões e crenças.

Nesse contexto, o ambiente, na qual a criança situa-se, propicia o seu desenvolvimento e habilidades. Para Silva e Dessen (2001, p. 135),

> O papel que o ambiente representa no desenvolvimento infantil varia muito, dependendo da idade da criança. À medida que esta se desenvolve, seu ambiente também muda e, consequentemente, a sua forma de relação com este meio se altera. Assim, para o recém-nascido, o mundo que se relaciona imediatamente com ele é um mundo limitado e ligado aos fenômenos conectados ao seu corpo e aos objetos que o rodeiam. Depois, gradualmente, este mundo começa a se ampliar, embora ainda se trate de um mundo restrito que inclui a sala, o quintal próximo e a rua onde ele vive.

Com isso, observamos que o ambiente acolhedor propicia condições para o desenvolvimento da criança . Dessa maneira, este ambiente não pode ser visto como um local estático. Pelo contrário, observa-se que o ambiente no qual a criança está inserida tende a ser dinâmico e mutável.

Evidentemente, que as relações sociais desenvolvidas no convívio familiar são as mais importantes e implicam, profundamente, no desenvolvimento da criança.

Logo, o processo de socialização representa uma interação ativa da criança com ambiente, permitindo que ela construa seus próprios conceitos éticos e morais, a fim de prover à sociedade valores que venham a contribuir para o bem estar coletivo.

4 I AS REDES DE SOLIDARIEDADE

Quando falamos em cuidar de pessoas com deficiência, em especial as de caráter intelectual, observa - se a importância do papel do cuidador. Este é um dos principais responsáveis por cuidar da pessoa com deficiência intelectual.

Vale salientar que existem dois tipos de cuidadores, os formais e os informais. Os cuidadores formais são os profissionais de saúde, nos quais assumem legalmente, em um contexto formal e burocrático, a sua profissão, através de uma formação acadêmica. Já os cuidadores informais compreendem os familiares ou amigos de familiares, caracterizando-se, também, como rede parental e social.

Dessa forma, Portela (2014, p. 21) apresenta a rede parental, como considerada dos parentes consaguíneos e/ou afins, considerada, na teoria, a mais próxima, esperando-se uma obrigatoriedade na relação, sendo importante no processo de auxílio à familia de pessoas com deficiência.

A rede parental é aquela definida pelos cônjuges, irmãos, primos, tios, dentre outros. Por outro lado, as redes sociais englobam os colegas de trabalho, vizinhos, amigos, clubes, organizações voluntárias, dentre outros. O que se observa, no momento atual, é a participação da mulher no procedimento dos cuidados às pessoas com deficiência intelectual.

Nesse cenário de cuidados, a mulher, historicamente, é a cuidadora tradicional. Por motivos, predominantemente, culturais, a mulher como cuidadora da família, ainda, é marcada pelas regras sociais.

No caso do cuidador familiar, um grande número de responsabilidade norteia este indivíduo. Mesmo com a existência de outras pessoas, das quais possam ajudar no cuidado da pessoa com a deficiência, a sobrecarga de atividades acaba por pesar para um dos membros da família, normalmente, a mãe.

Dessa forma, podemos observar o quanto é importante a ajuda da rede social e parental no processo de cuidado, educação e socialização das pessoas com deficiência intelectual, possibilitando, assim, uma melhor qualidade de vida a essas pessoas e, consequentemente, às suas famílias.

A força feminina mostra-se presente e é primaz quando se refere aos cuidados das pessoas com deficiência, em uma rede de solidariedade. Vale salientar que, é de fundamental importância o apoio dos pais, no que diz respeito à inclusão e à educação da pessoa com deficiência intelectual. Não se pode negar que a vida cotidiana da família muda, pois é preciso ajustar- se ao atendimento das demandas, de que a pessoa com deficiência intelectual necessita, as quais são bem específicas.

Por isso, a importância das redes de solidariedade, sejam elas parentais ou sociais, funcionando como um alicerce para a família, propiciando, assim, uma melhor organização na sua vida diária.

Evidentemente que não é qualquer indivíduo que tem a aprovação de um (a) cuidador (a) para lidar com uma pessoa que possui deficiência, tendo em vista que a relação de confiança precisa ser estabelecida entre os envolvidos.

Quanto à proporção de ajuda às famílias de pessoas com deficiência intelectual pelas redes de solidariedade, Portela (2014) nos revela que os (as) cuidadores (as) que possuem um alto nível de escolaridade e posição socioprofissional, recebem menos apoio, revelando-nos que a estrutura social, diante de um capitalismo econômico em que a distribuição de renda ocorre de forma desigual, influencia na escolha do recebimento dessa assistência.

Contudo, segundo Portela (2014), mesmo com a questão social elevada do (a)

cuidador (a), seja pela escolaridade ou questão socioprofissional, não se anula a relação das próprias interações.

Podemos concluir, com isso, que as redes de solidariedade parental e social são de extrema importância na ajuda das famílias que possuem pessoas com deficiência.

5 I OS DOCUMENTOS LEGAIS E A SUA IMPORTÂNCIA PARA O PROCESSO DE SOCIALIZAÇÃO

O estatuto da pessoa com deficiência engloba as leis, os deveres e os direitos das pessoas que possuem algum tipo de deficiência, buscando melhorar a qualidade de vida dessas pessoas, seja no âmbito social ou profissional.

O principal motivo da sua criação foi garantir os direitos das pessoas com deficiência. De fato que, ainda, existe muito preconceito para com as pessoas com deficiência, mas, com a geração de leis que regulamentem as mais variadas situações, muitas mudanças vêm ocorrendo no trato com elas, em nossa sociedade.

Dentre os principais benefícios que o estatuto trouxe às pessoas com deficiência, destacamos a redução dos abusos, a criação de cotas para o acesso ao mercado de trabalho, além do acesso às tecnologias assistivas e ao ensino superior.

Em nosso país, uma das principais leis que regem este assunto é a Lei de nº 13. 146, de 6 de julho de 2015, sendo considerada a lei mais completa, a qual busca assegurar à pessoa com deficiência os seus direitos, perante a sociedade e, inclusive, possibilitando o seu processo de inclusão e socialização.

Realizando uma retrospectiva, até os dias atuais, a partir de uma ordem cronológica, temos a Declaração de Jomtien, de 1990, na Tailândia, revelando os elevados índices de crianças e jovens não escolarizados, procurando transformar os sistemas de ensino, para garantir a inclusão e a frequência nas escolas.

A Declaração de Salamanca, de 1994, na Espanha, reafirma o compromisso com a educação, tanto para as crianças como para jovens e adultos, a qual possuem necessidades educacionais especiais, no próprio sistema regular de ensino.

No Brasil, em 1994, o governo federal criou a Portaria do Ministério da Educação (MEC), de nº 1. 793, na qual solicita a inclusão de assuntos que englobem aspectos éticos, políticos e educacionais, normatizando e integrando as pessoas portadoras[2] de necessidades especiais nos currículos de formação de docentes.

No ano de 1996, também foi criado pelo governo federal a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei de nº 9. 394, assegurando o atendimento aos estudantes com necessidades especiais e estabelecendo características criteriosas das organizações privadas, sem fins lucrativos, especializadas e que atuem, exclusivamente, na educação

2 No contexto atual, o termo denominado "portador" não é mais usualmente utilizado para denominar as pessoas com deficiência, uma vez que a palavra portar remete a carregar ou segurar algo. Dessa maneira, as pessoas com deficiência não carregam ou seguram as suas limitações, mas as possuem.

especial, para permitir apoio técnico e financeiro do poder público.

Em 1999, o governo brasileiro cria o Decreto nº 3. 298, o qual trata da política nacional para integrar a pessoa com deficiência, destacando diretrizes do currículo nacional para a educação profissionalizante de nível técnico.

Temos também, em 1999, a Convenção de Guatemala propondo princípios para a não discriminação. No ano de 2000, surge no Brasil a Lei nº 10. 098, estabelecendo normas gerais e critérios básicos para a promoção do acesso às pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida.

Em 2001, o Senado aprovou o Decreto Legislativo de nº 198 e a Convenção sobre os diretos das pessoas com deficiência, possibilitando que as pessoas portadoras de deficiência tenham os mesmos direitos humanos que qualquer outro cidadão.

Também tivemos em 2001, a criação da Resolução CNE/CEB n° 2, na qual determina as diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica e o Parecer CNE/CP n° 9, no qual traça as diretrizes do currículo nacional para a formação de docentes da educação básica, em nível superior.

Além disso, no ano de 2001, temos a criação do Parecer CNE/CEB n° 17, baseando-se em vários documentos da educação especial e abrangendo além da educação básica.

No ano de 2002, é criada a Lei n° 10. 436, a qual trata da Língua brasileira de sinais (Libras), reconhecendo-a como meio de comunicação e expressão. Neste mesmo ano, foi elaborada a Portaria MEC n° 2.678, na qual é aprovado o projeto da grafia braile para o português, possibilitando o seu uso em todo o país e em todas as modalidades de ensino.

Em 2003, foi instituída a portaria n° 3. 284, na qual dispõe sobre os requisitos de acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência, propondo a instrução dos processos de autorização e de reconhecimento de cursos e, também, de credenciamento das organizações.

No ano de 2004, o Ministério da Educação lançou o Programa Universidade para Todos (PROUNI), possibilitando a concessão de bolsas de estudo em instituições privadas do ensino superior, seja em cursos de graduação ou sequenciais de formação específica, a todos (as) os (as) estudantes.

Em 2005, o governo federal criou o Programa de acessibilidade no ensino superior (Programa incluir), propondo ações que venham a garantir o acesso pleno das pessoas com deficiência às instituições federais de ensino superior (IFES).

Além disso, ainda no ano de 2005, foi criado o Decreto n° 5. 626, que regulamenta a Lei n° 10. 436, de 24 de abril de 2002, a qual dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais (Libras) como disciplina curricular, além de dispor sobre a formação e a certificação do professor, instrutor, tradutor e intérprete.

Vale salientar, também, que o Decreto n° 5. 626 torna o ensino de Língua Portuguesa como segunda língua para alunos surdos, organizando a educação bilíngue no ensino regular.

No ano de 2007, foi criado o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), apresentando a acessibilidade arquitetônica dos prédios escolares, com a implementação de salas com recursos multifuncionais e a formação docente para o atendimento educacional especializado (AEE).

Ainda, em 2007, o governo federal lançou o Decreto n° 6. 094, proporcionando o Plano de Metas Compromisso Todos Pela Educação, garantindo o acesso e a permanência no ensino regular, além do atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos, com o propósito de fortalecimento da inclusão educacional nas escolas públicas.

Em 2008, foi criada a política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva e com o Decreto legislativo n° 186, aprovou- se o texto da convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência e de seu protocolo facultativo, que foi assinado em Nova York em 30 de março de 2007.

No ano de 2009, foi estabelecido o Decreto executivo n° 6. 949, publicando a Convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência e seu protocolo facultativo.

Também em 2009, foi gerada a Resolução MEC CNE/CEB n°4, instituindo as diretrizes operacionais para o atendimento educacional especializado na educação básica, na modalidade educação especial.

Em 2011, foi elaborado o Plano dos direitos da pessoa com deficiência (Plano viver sem limite). Além disso, neste mesmo ano, foi criado o Decreto n° 7. 611, apresentando o dever do Estado em garantir um sistema educacional inclusivo em todos os níveis e com igualdade de oportunidades, para os alunos com deficiência.

Ainda, em 2011, foi criada a Nota técnica MEC/SEESP/GAB n° 06, na qual trata da avaliação do estudante com deficiência intelectual, determinando que cabe ao docente do atendimento educacional especializado identificar as especificidades educacionais de cada discente de forma combinada com a sala de aula comum.

No ano de 2012, foi gerado o decreto n° 7. 750, regulamentando o Programa um computador por aluno (PROUCA) e o regime especial de incentivo a computadores para uso educacional (REICOM), tendo como objetivo a promoção da inclusão digital nas escolas das redes públicas de ensino e nas escolas sem fins lucrativos de atendimento ás pessoas com deficiência, que adquirem e utilizam soluções de informática.

Em 2013, temos o Parecer CNE/CEB n°2, no qual responde à consulta sobre a possibilidade de aplicação de "terminalidade específica" nos cursos técnicos integrados ao ensino médio.

Também, no ano de 2013, um evento realizado pelo Fundo Internacional de Emergência das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) elaborou o Relatório situação mundial da infância, apresentando informações qualitativas e quantitativas sobre a inclusão de crianças e adolescentes na educação, especialmente no Brasil.

No ano de 2014, foi criado o Plano Nacional de Educação (PNE), estabelecendo as bases da política educacional brasileira. Além disso, neste mesmo ano, criou-se a

Portaria interministerial n° 5, propondo a reorganização da Rede nacional de certificação profissional (Rede Certific).

Em 2015, foi criada a Lei n° 13. 146, conhecida com a Lei brasileira de inclusão da pessoa com deficiência (LBI), com o intuito de garantir a inclusão das pessoas com deficiência nas escolas.

No ano de 2016, temos a criação da Lei n° 13. 409, na qual dispõe sobre a reserva de vagas para as pessoas com deficiência nos cursos técnicos de nível médio e superior das instituições federais de ensino.

Em 2020, o governo federal elaborou o Decreto n° 10. 502, com o propósito de instituir a Política Nacional de Educação Especial (PNEE), de forma equitativa, inclusiva e com aprendizado ao longo da vida.

Contudo, no capítulo a seguir, busco refletir os principais questionamentos envolvidos neste decreto, apresentando as principais reflexões, as quais determinam se esta norma é um avanço ou um retrocesso para a inclusão das pessoas com deficiência nas escolas.

Dessa maneira, a construção de uma rede solidária de apoio busca combater a exclusão e a pobreza, possibilitando que as pessoas que a compõem unam-se com um forte potencial de entreajuda, atendendo às demandas imediatas e permitindo a facilitação da inclusão social das pessoas com deficiência.

6 | DECRETO N° 10. 502: AVANÇO OU RETROCESSO?

Sabe-se que, até os dias atuais, muita luta tem sido travada para que a inclusão das pessoas com deficiência nas escolas e em todos os espaços sociais possa ser garantida.

No entanto, na prática o que se tem observado é a inaplicabilidade daquilo que se encontra registrado em lei. Infelizmente, não são todas as instituições de ensino que atendem às demandas exigidas nas normas legais, dificultando a acessibilidade das pessoas com deficiência no processo de ensino-aprendizagem.

Como se não bastasse, o atual governo, ao elaborar o Decreto n° 10. 502, com o intuito de melhorar a inserção das pessoas com deficiência nas escolas públicas e particulares, sofreu duras críticas, pois observou-se que este decreto procurou desfazer todas as conquistas que já foram adquiridas, até o presente momento.

Diante de tais fatos, a Associação Brasileira de Saúde Coletiva (ABRASCO), na qual é uma organização de apoio ao ensino, pesquisa, cooperação e prestação de serviços no campo da saúde pública e coletiva, apresentou uma nota em seu site que diz,

> (...) Repudiamos qualquer retrocesso que tente impedir o avanço na direção de uma sociedade mais justa e plural. A saída não é retroceder, mas avançar, com financiamento, pesquisas e conhecimento e, principalmente, com a implementação de políticas públicas de inclusão social. Neste sentido, reiteramos também a urgente revogação da Emenda Constitucional Nº 95, de 15 de Dezembro de 2016, dispositivo que inviabiliza a implementação

> de práticas inclusivas, transversais e integrais mediante o congelamento de gastos sociais pelo período de vinte anos. (ABRASCO abrasco.org.br, 6 de outubro de 2020)

Além disso, o Fórum Nacional de Educação Inclusiva (FONEI), também, manifestou-se, afirmando,

> Manifesta-se assertivamente contra o Decreto presidencial 10.502/2020, cujos dispositivos aprofundam a situação fático-jurídica da invisibilidade e ferem a isonomia e a dignidade das pessoas com deficiência, assegurada pela Constituição da República Federativa do Brasil em 1988, cujos constituintes, como representantes do povo brasileiro, colocaram no Livro de maior hierarquia legal tratado contra o preconceito e a discriminação. (FONEI, Rio de janeiro, 13 de outubro de 2020, inclusaoja.com.br)

Portanto, podemos observar que o Decreto n° 10. 502 não busca unir, mas segregar. É necessário conhecer as limitações das escolas regulares, a fim de melhorá-las. Com isso, uma educação inclusiva, de fato precisa tornar obrigatório o acesso das pessoas com deficiência e não "preferencial", como propõe o vigente decreto.

7 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na contemporaneidade, a educação inclusiva tem sido bastante destacada no processo educacional brasileiro, em que a escola deve propiciar aos alunos com e sem deficiência ferramentas que facilitem a sua aprendizagem e desenvolvimento, para que a inclusão seja efetiva, de fato.

Diante dessas circunstâncias, o processo de socialização é de fundamental importância, principalmente para as pessoas com deficiência, pois é na relação interpessoal que o indivíduo desenvolve a sua personalidade, integrando-se aos grupos sociais, adquirindo valores e hábitos, propiciando, assim, o desenvolvimento do indivíduo.

Para garantir a validade, a eficiência e a eficácia dessa inclusão, têm-se criado leis, a fim de permitir e efetivar essa inserção das pessoas com deficiência nas escolas regulares, públicas e particulares, e na própria sociedade.

Dessa maneira, a democratização do ensino aos estudantes com necessidades educacionais especiais possibilita investimento, criando-se formas de acesso, contribuindo para a melhoria das condições de trabalho aos profissionais da educação, efetivando-se a geração de políticas públicas que promovam a qualidade dos serviços oferecidos, legitimando, assim, a importância da educação inclusiva.

Porém, parece que o atual Decreto n° 10. 502 busca fazer o caminho contrário. Já não basta a luta percorrida, ao observarmos todo o processo histórico em que as pessoas com deficiência, na antiguidade, eram desconsideradas e, consequentemente, excluídas da sociedade, através do abandono, da eliminação ou do sacrifício, têm-se uma lei que busca retroceder a todo esse processo.

Logo, defender a dignidade e a igualdade significa reconhecer a deficiência como parte da experiência humana, destacando na educação inclusiva o pressuposto de desconstruir a segregação, garantindo uma rede de atenção interdisciplinar e intersetorial, promovendo o atendimento integral às pessoas com deficiência, permitindo o acesso às políticas públicas e aos direitos sociais.

REFERÊNCIAS

ABRASCO. **Nota de repúdio ao decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020, que institui a Política Nacional de Educação Especial**. Disponível em: abrasco.org.br. Acesso em: 02/11/2020.

BORGES, Carolina Tavares Oliveira. **ESTRATÉGIAS SOCIAIS DE RESISTÊNCIA AOS PROCESSOS DESTERRITORIALIZANTES:** redes de solidariedade - o caso da rede industrial de confecção solidária (rics). 2007. 98 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado em Geografia, UFRGS, Porto Alegre, 2007. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/2/browse?value=Borges%2C+Carolina+Tavares+Oliveira&type=author.> Acesso em: 03 jun. 2021.

CORRÊA, Bruna Caroline Cerva. **Construção de redes de solidariedade com as pessoas afetadas pela pandemia e aprendizagens relacionadas.** XXII Encontro Internacional sobre Gestão Empresarial e Meio Ambiente. Escola de Administração, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2020

FONEI: Nota de Repúdio ao decreto 10.502/2020 e convite a reflexão. Disponível em: inclusaoja.com.br. Acesso em: 02/11/2020.

MAIOR, Izabel. (2015). **História, conceito e tipos de deficiência.** Disponível em: http://violenciaedeficiencia.sedpcd.sp.gov.br/pdf/textosApoio/Texto1.pdf

PORTELA, Cláudia Paranhos de Jesus. **Convivendo com a deficiência intelectual:** percursos de cuidado e educação nas redes parental e social de apoio. Tese (Doutorado) – UNEB. Departamento de Educação. Programa de Pós–Graduação em Educação e Contemporaneidade. Campus I. 2014.

SILVA, Nara Liana Pereira; DESSEN, Maria Auxiliadora. **Deficiência Mental e Família:** implicações para o Desenvolvimento da Criança. Psicologia: teoria e pesquisa. Mai-Ago 2001, Vol. 17, n. 2, pp. 133-141.

CAPÍTULO 19

EDUCAÇÃO: O ABANDONO ACADÉMICO EM ANGOLA – CAUSAS PEDAGÓGICAS E SOCIOCULTURAIS

Data de aceite: 02/05/2022

Teresa de Jesus Portelinha Almeida Patatas
Universidade do Namibe
Angola

RESUMO: Em Angola o ensino superior evoluiu de modo exponencial depois da paz nacional em 2002, todavia o abandono académico é uma realidade. Este fenómeno pode dificultar o cumprimento de objetivos individuais, familiares, institucionais, nacionais ou internacionais. O estudo objetiva apresentar, no contexto do ensino superior público angolano, as causas do abandono académico, segundo os reitores das antigas regiões académicas e também dos estudantes, estes, através de membros de uma Associação de Estudantes de uma instituição de ensino superior pública. O conjunto de inquiridos tem um pendor inovador. Procura igualmente ser uma reflexão sobre como esse fenómeno pode ser uma dificuldade no cumprimento de objetivos do país. Em 2020, aplicou-se um inquérito aos reitores e um grupo focal a esses estudantes. Para uma base teórica do estudo fez-se uma pesquisa bibliográfica. Quanto ao objetivo trata-se de uma pesquisa explicativa. Os resultados empíricos comprovam que as causas do fenómeno são multidimensionais, sendo a maioria já referenciada pelos teóricos da temática. Espera-se que este estudo possa cooperar para um maior conhecimento deste fenómeno em Angola. Embora seja difícil de mitigar, devido à sua complexidade, pois envolve fatores internos e externos às instituições de ensino superior (e pode ter origem numa conjunção de diversas causas, incluindo as pedagógicas e socioculturais), algumas medidas para sua redução são apresentadas. Apela-se à consciencialização da importância do fenómeno, assim como à interação de todos os agentes integrantes do processo educativo e um trabalho conjunto feito de modo integrado e colaborativo.

PALAVRAS-CHAVE: Educação, Ensino superior, Regiões académicas, Causas, Abandono Académico.

EDUCATION: ACADEMIC DROPOUT IN ANGOLA – PEDAGOGICAL AND SOCIOCULTURAL CAUSES

ABSTRACT: In Angola higher education evolved exponentially after national peace in 2002, but academic dropout is a reality. This phenomenon can make it difficult to achieve individual, family and institutional, national or international objectives. The study aims to present, in the context of Angolan public higher education, the causes of academic dropout, according to the rectors of the former academic regions and also of the students, these, through members of a Student Association of a public higher education institution. The group of respondents has an innovative ply. It also seeks to be a reflection on how this phenomenon can be a difficulty in meeting the country's objectives. In 2020, an inquiry was applied to the rectors and a focus group to these students. For a theoretical basis of the study, a bibliographical research was carried out. As for the objective, this is an explanatory research. The empirical results prove that the

causes of the phenomenon are multidimensional, most of which are already referenced by the theme theorists. It is expected that this study can cooperate for a greater knowledge of this phenomenon in Angola. Although it is difficult to mitigate, due to its complexity, it involves internal and external factors to higher education institutions (and may originate from a conjunction of several causes, including pedagogical and socio-cultural ones), some measures for its reduction are presented. It appeals to raise awareness of the importance of the phenomenon, as well as the interaction of all the agents that are part of the educational process and a joint work done in an integrated and collaborative way.
KEYWORDS: Education, Higher Education, Academic Regions, Causes, Academic Dropout.

INTRODUÇÃO

É imensa a importância dada à educação para o progresso do continente africano. Na fase pós-colonial, a educação mantem-se como um meio fundamental para o desenvolvimento africano, sendo um veículo de transmissão de valores que possibilita a emergência de um *novo homem*, tendo este o conhecimento do papel que tem a desenvolver no novo contexto e qual a sua importância societária (CORREIA, 2007).

Referindo-se à «África que queremos», Agenda 2063 (COMISSÃO DA UNIÃO AFRICANA, 2015, p. 4), é salientado e almejado que o capital humano de África estará "totalmente desenvolvido como sendo o recurso mais precioso de África incluindo (…) o investimento sustentável no ensino superior, ciência, tecnologia, investigação e inovação". É pedido ao ensino superior a formação de quadros para o desenvolvimento africano numa envolvente globalizada e competitiva.

Em Angola deu-se uma evolução do ensino superior de modo exponencial depois da paz nacional em 2002, contudo o abandono académico é uma realidade.

O abandono pode ser definido como uma não reinscrição do estudante no ano seguinte, o que permitiria a continuação dos devidos estudos (GARCÍA & BARRÓN, 2011, como citado em SALGADO & PÉREZ, 2020). Este fenómeno só é assim denominado nas condições de acontecer no final de um ano letivo e se tiver outras razões sem ser a transferência ou a morte do estudante (BENAVENTE, 1990).

O abandono académico pode ser uma dificuldade no cumprimento os alvos nacionais e internacionais que Angola pretende alcançar, assim como para os objetivos das suas universidades, comunidades, famílias e do próprio estudante. Cada não-conclusão de estudos por abandono é cumulativamente uma perda de investimento pessoal, familiar, institucional e estatal.

Salgado e Pérez (2020) afirmam que a compreensão das causas possibilita a elaboração de planos, programas e metodologias que procurem a redução do fenómeno.

A presente pesquisa tem como objetivo apresentar no contexto do ensino superior público angolano as principais causas do abandono académico segundo os reitores das ex-regiões académicas e também os membros da Associação de Estudantes de uma

instituição de ensino superior (IES) pública angolana. Procura igualmente ser uma reflexão sobre como esse fenómeno pode ser uma dificuldade no cumprimento de objetivos do país.

Os resultados empíricos foram recolhidos por um inquérito, aplicado em maio e junho de 2020, aos reitores das antigas oito regiões académicas (oito universidades públicas) e por grupo focal a membros da Associação de Estudantes. O conjunto de inquiridos traz um carácter inovador ao estudo e uma perceção diferenciada deste fenómeno. Aos inquiridos colocou-se a questão «o abandono dos estudos é uma realidade nas nossas universidades. Na sua opinião quais são as principais causas para o fenómeno?». Esta é também a pergunta de investigação que impulsionou a presente investigação.

Ultima-se o artigo apresentando algumas medidas, como meras propostas, para a redução do abandono académico, podendo ser aplicadas em Angola adequando-as às diferentes localidades, contextos e instituições.

Para levar a bom porto o propósito do estudo faz-se uma pesquisa bibliográfica sobre os diferentes pontos expostos. Quanto ao objetivo a pesquisa é do tipo explicativo, apontando algumas das causas do abandono académico, fenómeno marcante e abrangente também em Angola.

1 I CONTEXTO NACIONAL

Angola foi uma colónia de Portugal que se tornou independente em 1975. A paz em 2002, após a guerra civil, trouxe altas expetativas para o país e cria um ambiente favorável à evolução da educação. Nesse contexto dá-se uma “rápida progressão da oferta de ensino superior, público e privado” (GOVERNO DA REPÚBLICA DE ANGOLA, 2012, p. 37). Mas a crise económica, iniciada nos finais de 2014 e a chegada do Corona vírus (Covid-19) ao país em março de 2020 reduziram o ritmo de desenvolvimento planeado em qualquer sector nacional.

A educação é um desafio nacional, pois de acordo com os dados do Censo de 2014, dos indivíduos com 18 anos ou mais, 48% não tem qualquer nível de escolaridade concluído (INE, 2016).

Para a concretização dos 17 alvos da Agenda 2030, das Nações Unidas para o Desenvolvimento Sustentável, segundo a comunidade internacional, a educação pelo desenvolvimento sustentável é essencial para a redução da pobreza (UNESCO, 2015). Na Agenda 2063 da União Africana a educação e o ensino superior são “uma área de intervenção prioritária para cumprir a aspiração da prosperidade baseada no crescimento inclusivo e no desenvolvimento sustentável” (GOVERNO DE ANGOLA, 2018, p. 74).

A Educação e o Ensino Superior estão referenciados na Estratégia de Desenvolvimento a Longo Prazo (ELP) “Angola 2025” por uma política específica, que visa: “promover o desenvolvimento humano e educacional do povo angolano, com base numa educação e aprendizagem ao longo da vida para todos e cada um dos angolanos”

(GOVERNO DE ANGOLA, 2018, p. 74). O pretendido é que seja assegurada a “formação de recursos humanos qualificados e altamente qualificados, necessários ao desenvolvimento da economia, inovação e conhecimento” (id.).

2 I O ENSINO SUPERIOR PÚBLICO

Historicamente pode-se simplificar o contexto universitário público do seguinte modo: a Universidade Agostinho Neto, única instituição pública de ensino superior, foi desmembrada em 2009, criando uma rede de sete universidades de âmbito regional. Em 2014, houve uma reorganização e as 18 províncias de Angola foram divididas em oito regiões académicas, cada uma com uma universidade pública. Em 2020 há uma nova reorganização que “assenta no redimensionamento das instituições existentes, na fusão de algumas instituições e na criação de novas instituições públicas de ensino superior” (MESCTI, 2020, p. 1). Estando o processo na fase final de implementação.

O principal desígnio das instituições do ensino superior angolano segundo o Decreto Presidencial nº 236/11 de 29 de agosto é: “a produção da difusão de conhecimento científico e cultural, bem como a criação de um espaço de formação dinâmica aberto a todas as áreas das ciências e tecnologias” (p. 4065).

Segundo a ELP “Angola 2025” (MINISTÉRIO DO PLANEAMENTO, 2007, p. VII – 6) um alvo a alcançar no país é um “muito forte ritmo de crescimento do investimento em capital humano” sendo um dos meios a “expansão do ensino superior (…) com garantia de elevados níveis de rendibilidade e eficiência”.

3 I ABANDONO ACADÉMICO

O abandono académico dificulta e/ou atrasa o cumprimento dos objetivos e compromissos do país no setor educativo universitário. Neste âmbito, Senete (2005, p. 1) salienta que “o abandono […] no ensino superior é um fenómeno preocupante em todo o mundo e em especial nos países em desenvolvimento com recursos escassos”, como o caso de Angola.

O abandono dos estudos a nível das universidades “é uma faceta do insucesso académico” (PATATAS, 2017, p. 108). É uma realidade indesejada e uma preocupação para os agentes educativos deste nível de ensino, assim como para as sociedades, instituições a este ligadas, para os próprios estudantes e suas famílias. Pois que, cada estudante que abandona “representa uma família com expetativas frustradas, pois para a maioria destas o término de uma licenciatura é um investimento a longo prazo e um objetivo de grupo” (PATATAS, 2017, p. 108).

Sobre as consequências para o indivíduo e a comunidade, Senete (2015, p. 2) realça algumas ao referir que “ao plano da comunidade, o abandono inibe a participação plena na vida da comunidade, pelo *deficit* de competências de interpretações, organização,

expressão, críticas e análises de certo fenômeno".

O abandono "prejudica ao indivíduo, entidade de ensino em causa, a comunidade e afeta directamente o desenvolvimento do País" (id., p. 1).

As causas deste fenómeno são múltiplas (FERREIRA ET AL., 2018) e de fontes diversas, tendo origem em vários fatores internos e externos ao subsistema de ensino (MENDES & SILVA, 2011). Houve uma evolução no modo de analisar as causas do fenómeno e Garza, Balmori & Guzmán (2013, como citado em SALGADO & PÉREZ, 2020) explicam que os anos 70 foram o marco inicial dos estudos do abandono estudantil e tinham um foco sociológico. Contudo nos anos 80 o foco era psicológico e nos anos 90 passou a ser o enfoque económico.

Devido à natureza complexa e multidimensional das causas do abandono académico apresentam-se apenas algumas apontadas por certos investigadores dessa área:

Para Picardo (2005, como citado em SALGADO & PÉREZ, 2020) as causas são: salários baixos, pobreza, dificuldade de acesso à escola, longas distâncias entre a residência e a escola, fatores ligados à ruralidade, gravidez, violência, guerra, delinquência, entre outros. Díaz (2008, p. 68, como citado em SALGADO & PÉREZ, 2020) apresenta as causas como sendo "socioeconómicas, individuais, institucionais e académicas".

Em Gonçalves (2011) temos também as causas de origem: pessoais/saúde; económicas; profissionais; familiares; distância casa/escola (dificuldades); desinteresse (curso); e outras razões (não especificadas). O Gabinete de Estudos de Estudo e Planeamento (GEP) do Ministério da Educação de Portugal (ALMEIDA & SANTOS, 1990), que acrescentou nesse âmbito a falta de transporte dos estudantes.

De acordo com o Instituto de Apoio e Desenvolvimento (ITAD, n.d., s. p.), "existem vários fatores que podem levar ao abandono escolar, entre eles a depressão, ansiedade, problemas na família, dificuldades de aprendizagem, etc.". As causas envolvem também "a falta de uma habitação e condições físicas próprias para o estudo, pobreza, mudanças frequentes de escola para escola, e da incapacidade de falar [e escrever muito bem] português" (id.).

No contexto institucional, para Martins (2009) as causas podem estar ligadas a fatores iniciais como o processo de integração. Segundo Bardagi e Hutz (2009, p. 95), a origem do abandono pode estar na "fragilidade das escolhas iniciais, a pouca atividade exploratória e as expectativas irrealistas de carreira". Os autores (id.) também apontam como uma das causas do fenómeno a deceção dos estudantes.

Neste âmbito, Ferreira et al. (2018) explicam que muitos estudantes entram no ensino superior com expetativas positivas sobre as suas experiências académicas, algumas construídas durante o ensino secundário, mas que raramente se concretizam. Este confronto com a realidade, especialmente no primeiro ano universitário, pode ter interferência na qualidade de vida académica dos estudantes e conduzir ao abandono.

Estes resultados de desencanto do caloiro são similares aos apresentados numa

pesquisa anterior (ALMEIDA, 2002), reforçando a existência dessa realidade académica. No mesmo sentido de pensamento estão Araújo et al. (2014), que mostram que a frustração das expetativas condiciona o sucesso do estudante, a qualidade da adaptação e integração académica e social, podendo levar ao *stress*, insatisfação e potencialmente ao abandono.

Ainda no contexto das universidades o abandono pode ser a parte final de um processo de falta de adaptação aos padrões institucionais, provocando um desinteresse gradual do estudante, isso pode acontecer até a alunos inteligentes e capacitados para obter sucesso, os quais não estão dispostos a usar as suas capacidades naquele ambiente específico (ITAD, s. n.)

Nesse âmbito, Salgado e Pérez (2020) referem que existem muitas causas que envolvem o mundo académico como por exemplo o relacionamento entre os professores e os estudantes e o modo com estes dois grupos interagem, especialmente na busca da aprendizagem e no avanço dos estudos num trajeto sem obstáculos. Os autores (id.) salientam que os teóricos apontam que a vinculação do estudante com a instituição é decisiva no sucesso estudantil.

Ferreira et al. (2018) expõem também as causas ligadas às estruturas institucionais, as políticas educativas, o currículo, os serviços prestados e o próprio ambiente universitário. A multiplicidade de causas ligadas à instituição é apresentada por muitos investigadores na área.

4 I RESULTADOS EMPÍRICOS E SUA ANÁLISE

Em Angola, apesar da progressão do ensino superior, conforme o Censo de 2014 somente 2.8% da população completou o ensino superior (INE, 2016). Para se conhecer melhor sobre o abandono académico em Angola, inquiriu-se, em maio e junho de 2020, os reitores das antigas oito regiões académicas. Também procurou-se saber a opinião dos estudantes e fez-se um grupo focal com membros da Associação de Estudantes de uma IES. Colocou-se a questão «o abandono dos estudos é uma realidade nas nossas universidades. Na sua opinião quais são as principais causas para o fenómeno?».

Reconhece-se a subjetividade da pesquisa, pois as respostas foram influenciadas pela experiência e opinião dos próprios inquiridos, assim como a unicidade de cada região académica, as características bastante diferenciadas de cada universidade e os contextos de natureza muito diversa.

Obteve-se a resposta de sete reitores das regiões académicas e pode-se constatar a diversidade de causas apontadas para o fenómeno. Sendo estas:

- Situação socioeconómica dos estudantes;
- Reprovações sucessivas;
- Razões laborais/problemas profissionais;

- Baixa preparação do estudante;
- Dificuldades de aprendizagem;
- Desmotivação do estudante;
- Expetativas frustradas dos estudantes;
- Problemas pessoais e/ou familiares, incluindo saúde;
- Gravidez;
- Dificuldades de deslocação;
- Fatores ligados ao curso;
- Aspetos ligados à docência; e,
- Condições de ensino e Infraestruturas institucionais.

Quanto aos membros da Associação de Estudantes as causas atribuídas foram:

- Problemas de saúde;
- Desmotivação;
- A realidade do Ensino Superior não corresponde com as expectativas do aluno que sai do Ensino Médio;
- Problemas financeiros: as fontes de rendimento para pagar os estudos cessam ou reduzem;
- Aparece uma oportunidade de emprego;
- Constantes reprovações;
- Dificuldade de relacionamento entre professor e aluno;
- Assédio sexual às estudantes;
- Gravidez e exclusão social das estudantes que engravidam durante os estudos;
- *Bullying* aos estudantes, especialmente das camadas desfavorecidas.

Os resultados comprovam a multidimensionalidade do fenómeno. A maioria das causas foram indicadas pelos investigadores e teóricos referidos. Seria difícil, dentro dos limites estabelecidos para o texto, comentar cada uma das causas apontadas, mas destaca-se as que foram comumente atribuídas pelos reitores e pelos estudantes:

As causas ligadas ao estudante (situação socioeconómica, reprovações sucessivas, razões laborais, baixa preparação) são reconhecidas como conectadas ao fenómeno há algum tempo, por exemplo, pelo GEP (ALMEIDA & SANTOS, 1990), que apontou em 1990 estas características, entre outras, como fazendo parte do perfil do estudante em risco de abandono. E continuam presentes em estudos mais recentes nomeadamente em Gonçalves (2011), Ferreira et al (2018), Salgado e Pérez (2020), entre os demais.

Outra causa é a desmotivação. É na fase inicial que os estudantes começam a

experimentar a baixa performance académica face ao que lhes é requerido, às vezes isso conduz ao abandono (FERREIRA ET AL., 2018). Os aspetos ligados à docência e de relacionamento entre professores e estudantes foram salientados por Salgado e Pérez (2020). Esse item e as condições aprendizagem são mencionados por Sousa e Torres (2015) como vitais para os bons resultados.

As dificuldades económicas são uma causa expetável, particularmente no atual contexto de crise económica nacional. Sobre este assunto Patatas (2017) realça que as condições económicas familiares condicionam o acesso ao que é necessário para o sucesso escolar. A gravidez foi uma causa apontada pelos dois grupos de inquiridos (reitores e estudantes) e referida teoricamente por Picardo (2005, como citado em SALGADO & PÉREZ, 2020). Contudo a exclusão social a esta associada, o assédio sexual às estudantes e o *bullying* aos estudantes, especialmente das camadas desfavorecidas, são causas apresentadas pelos estudantes que criam interesse em serem alvo de estudo em futuras pesquisas da temática.

O abandono académico pode resultar de uma ou da associação de várias causas apontadas e a intensidade das mesmas podem ser díspares em cada contexto. Independentemente do número de causas, a verdade é que cada abandono é um resultado indesejável para os alvos que todos os envolvidos.

5 | MEDIDAS PARA A REDUÇÃO DO ABANDONO ACADÉMICO

O fenómeno do abandono académico é algo “a que se deve dar o devido crédito, para a implementação de medidas preventivas e corretivas para o aumento do sucesso académico” (PATATAS, 2017, p. 111).

Segundo Bardagi e Hutz (2009, para. 29), “no momento em que a universidade se implicar como responsável, entre outros fatores, pela permanência e satisfação do aluno, ela pode desenvolver estratégias que permitam identificar problemas académicos com maior precocidade e oferecer intervenção preventiva”.

Há muitos fatores exógenos à universidade, que esta não consegue ou pode controlar, nomeadamente os fatores macroeconómicos, as relações extraescolares dos estudantes, assim como as suas situações laborais, habitacionais, e outras de foro pessoal (físicas, psicológicos, emocionais, financeiros, etc.) incluindo problemas familiares.

As medidas para redução do fenómeno a seguir mencionadas devem ser vistas como meras propostas de mitigação. Sendo algo multidimensional, as medidas ou estratégias, devem ser também vistas como necessitando de um conjunto de fatores e contributos de variada origem e não ser segmentada ou parcializada. Consequentemente a sua redução é complexa, por isso é um desafio a abraçar e algo de constante motivação, procurando ter quaisquer resultados satisfatórios e possíveis em cada realidade específica.

Para Ferreira et al. (2018) é crucial a implementação de ações que possam

proporcionar uma melhor vida académica e uma integração institucional mais fácil. Também nessa integração do estudante, sendo a fase inicial do percurso académico, “é vital promover condições para a eficiência dos processos e a eficácia dos resultados de aprendizagem” (SOUSA & TORRES, 2015, p. 12). Para reduzir a deceção e desmotivação é importante estudar as expetativas académicas do estudante.

Santos (2004) salienta que cada universidade deve pesquisar o meu adequado caminho e as devidas medidas após o ingresso dos estudantes, porquanto as causas manifestam-se mais em fases posteriores ao ingresso.

Há também sugestões de algumas medidas institucionais, como: planeamento curricular e espacial da instituição, orientação educativa ao candidato ao ensino superior, serviço de apoio ao estudante, assessoria académica, contatos de esclarecimento com os professores dentro e fora das aulas; formação aos docentes, alocação de recursos para o ensino, etc. O alvo das universidades deve ser também o de “oferecer aos alunos ferramentas que lhes permitem continuar os estudos” (SALGADO & PÉREZ, 2020, p. 3).

A nível ministerial podia-se seguir o exemplo do GEP (Almeida & Santos, 1990), mas adequado à realidade angolana e atualizado, de criar um perfil do estudante em risco de abandono, de modo que sirva de diagnóstico e alerta para se aplicar medidas preventivas.

Nas medidas para a redução do abandono académico, pode-se fortalecer a ligação da universidade com a comunidade, podendo ser esta também uma fonte de ideias de medidas a ter em conta. Pois, algumas medidas preventivas envolvem outras pessoas, como por exemplo, a família. Neste campo, certas medidas podem ser tomadas logo no processo de integração, onde “são imprescindíveis as influências institucionais e interpessoais consideradas significativas, de colegas, família e restantes membros da instituição, no sentido do encorajamento e suporte ao não abandono” (MARTINS, 2009, p. 71).

Todavia, para além das medidas locais, é preciso trabalhar em conjunto, pois “nenhuma estratégia isolada será suficiente” (SANTOS, 2004, p. 2). Assim, torna-se necessária a junção de diversificadas medidas nesta área envolvendo todos os agentes ligados a este subsistema e a vontade de mudar e inovar.

6 | REFLEXÕES FINAIS

No desafio de elevar o desenvolvimento de Angola o país conta com o ensino superior, contudo, existe o fenómeno do abandono académico, que pode ser considerado um entrave para esse desenvolvimento e para o cumprimento de objetivos institucionais, comunitários, familiares e pessoais.

A presente pesquisa teve como objetivo apresentar no contexto do ensino superior público angolano as principais causas do abandono académico segundo os reitores das ex-regiões académicas e os estudantes da Associação de Estudantes de uma IES pública.

Os resultados empíricos mostram a multidimensionalidade das causas do abandono académico, reconhecida pelos teóricos e investigadores da área. As causas podem incluir as de origem pedagógicas e socioculturais. Este fenómeno transversal envolve uma complexidade pela interligação de fatores causais e portanto difíceis de mitigar. Contudo algumas propostas e sugestões foram aqui deixadas.

Procurando focar apenas o ensino superior público, a presente pesquisa deixa em aberto, para futuras investigações, a necessidade de complementar os resultados aqui obtidos com respostas no âmbito das universidades privadas.

Espera-se que este estudo possa cooperar para um maior conhecimento deste fenómeno em Angola, que procurou também ser uma reflexão sobre como esse fenómeno pode ser uma dificuldade no cumprimento de objetivos do país. O abandono académico é algo a ser levado em conta nas decisões referentes ao ensino superior, seja de modo preventivo ou reativo.

O processo começa com a consciencialização de todos os agentes envolvidos, neste importante subsistema, e da necessidade imperativa de se trabalhar de modo integrado para a sua diminuição. E, deste modo, contribuir para o aumento do sucesso académico e, concludentemente, para o alcance de alvos institucionais, comunitários, familiares e obviamente estudantis.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, E. P. & SANTOS, M. O. (Red.). (1990). **Gabinete de Estudos e Planeamento [GEP]. Abandono escolar**. Lisboa: Ministério da Educação, GEP.

ALMEIDA, L. S. (2002). **Factores de sucesso/insucesso.** In Conselho Nacional de Educação [CNE]. Sucesso e insucesso no Ensino Superior português. Atas de Seminário. Lisboa: autores. 103-119.

ARAÚJO, A. M.; COSTA, A. R.; CASANOVA, J. R., & ALMEIDA, L. S. (2014). Questionário de perceções académicas – expetativas: Contributos para a sua validação interna e externa. **Revista E-PSI** [Revista Eletrónica de Psicologia, Educação e Saúde]. 4 (1), 156-178. http://www.revistaepsi.com.

BARDAGI, M. P., & HUTZ, C. S. (2009). Não havia outra saída: percepções de alunos evadidos sobre o abandono do curso superior. **PsicoUSF**, 14 (1), 95-105.

BENAVENTE, A. (1990). Insucesso escolar no contexto português – abordagens, concepções e políticas. **Análise Social,** XXV (108-109), 1990 (4 e 5) 715-733.

COMISSÃO DA UNIÃO AFRICANA (2015). **Agenda 2063. A África que queremos**. Versão popular. 36204-doc-agenda2063_popular_version_po.pdf.

CORREIA, V. (2007). **Educação e Desenvolvimento**. Lisboa: Colibri.

DECRETO PRESIDENCIAL N.º 236/11, de 29 de agosto (2011). Diário da República. I Série – nº 165. Luanda. Decreto Presidencial nº 26/18 de 1 de fevereiro (2018).

FERREIRA, M. ET AL. (2018). **Higher Education Students' Dropout Intention: Relational Factors And Life Management**. In Isman, A. & Eskicumali, A. (Ed.). (2018). Proceedings Book, INTE - ITICAM – International Distance Education Conference (IDEC) 766-774, 2018, Vol. I, Paris-France: INTE – ITICAM.

GARCÍA R., O., & BARRÓN T., C. (2011). Un estudio sobre la trayectoria escolar de los estudiantes de doctorado en Pedagogía. **Perfiles Educativos**, XXXIII (131), 94- 113. http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13218531007.

GONÇALVES, H. (Coord.). (2011). **Abandono escolar no ensino superior: estudo exploratório no Instituto Politécnico de Setúbal**. http://www.ips.pt/ips_si/web_gessi_docs.download_file?p_name=F584976066/Abandono%20Escolar%20ES_Estudo%20Explorat%F3rio%20IPS_FINAL2.pdf.

GOVERNO DE ANGOLA (2018). **Plano de Desenvolvimento Nacional 2018-2022**. Luanda: Ministério da Economia e Planeamento.

GOVERNO DE ANGOLA (2012). **Sumário Executivo: estratégia Nacional de Formação de Quadros** [ENFQ]. Luanda: autores.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTATÍSTICA [INE]. (2016). **Recenseamento Geral da População e Habitação: Resultados definitivos.** Censo 2014. Luanda: INE.

INSTITUTO DE APOIO E DESENVOLVIMENTO (ITAD). (s. d.). **Abandono escolar**. ITAD – Clínica de Psicologia em Lisboa. http://www.itad.pt/problemas-escolares/abandono-escolar/

MARTINS, E. F. (2009). **Sucesso académico: Contributos do desenvolvimento cognitivo**. s.l.: Editorial Novembro.

MENDES, M. C. B. R. & SILVA, A. (2011). **Avaliação, acreditação e gestão do ensino superior: Percepções, desafios e tendências**. Fórum de Gestão do Ensino Superior (FORGES).

MINISTÉRIO DO ENSINO SUPERIOR, CIÊNCIA, TECNOLOGIA E INOVAÇÃO [MESCTI]. (2020). **Memorando sobre o processo de implementação da reorganização da rede de instituições públicas de ensino superior**. Luanda: Autores.

MINISTÉRIO DO PLANEAMENTO. (2007). **Angola um país com futuro: sustentabilidade, equidade, modernidade.** Estratégia de Desenvolvimento a Longo Prazo para Angola (2025) [ELP "Angola 2025"]. Luanda: Autores.

PATATAS, T. J. P. A. (2017). **"Realidade" e esperanças dos estudantes universitários de Angola: O caso da Escola Superior Politécnica do Namibe**. Berlim: Novas Edições Académicas.

SALGADO, M. E. G. & PÉREZ, M. B. G. (2020). **Algunos factores que favorecen la deserción escolar en la educación superior**. Universidad 2020, 12do Congresso Internacional de Educación Superior. Havana, Cuba.

SANTOS, E. DE LOS. (2004). Los procesos de permanencia y abandono escolar en educación superior. **Revista Iberoamericana de Educación**, (33/2), 1-7. mexico.http://desarrollo.ut.edu.co/tolima/hermesoft/portal/home_1/rec/arc_16404.pdf.

SENETE, D. E. S. C. (2015). **Causas do abandono escolar universitário. Estudo de caso: Faculdade de Engenharia da Universidade Católica de Moçambique, Chimoio, 2008-2012**. Dissertação de mestrado, Universidade Católica de Moçambique.

SOUSA, A. J. & TORRES, M. F. (2015). Dispositivos técnico-pedagógicos no «Projeto FEUP»: Inovações para integrar os estudantes e desenvolver competências transversais em engenharia. **Educação, Sociedade & Culturas**, 46. 9-33.

UNESCO (2015). **2030 Agenda for Sustainable Development**. https://en.unesco.org/education2030-sdg4.

CAPÍTULO 20

EDUCAÇÃO E AGRONEGÓCIO: IMPLICAÇÕES À FORMAÇÃO ESCOLAR DOS ALUNOS-TRABALHADORES DO CAMPO

Data de aceite: 02/05/2022

Franciel Coelho Luz de Amorim
Mestre em Educação, Prefeitura de Petrolina
https://orcid.org/0000-0002-4356-2914

Maria Jorge dos Santos Leite
Doutora em Educação, UPE *Campus* Petrolina
https://orcid.org/0000-0001-5655-1184

Esse trabalho é parte da Dissertação de Mestrado intitulada **As políticas de educação no campo e o agronegócio frutícola: implicações à formação escolar básica dos estudantes do Distrito de Santana do Sobrado em Casa Nova (BA),** defendida no PPGFPPI – UPE *Campus* Petrolina, em Junho de 2018.

RESUMO: O objetivo consiste em compreender as implicações à formação escolar dos alunos-trabalhadores do principal distrito do município de Casa Nova, no estado da Bahia, decorrentes das relações entre o agronegócio frutícola e educação desenvolvida no campo. O estudo pauta-se nos referenciais e pressupostos teórico-metodológicos do materialismo histórico e dialético. A escolha do *locus* de pesquisa em questão reside no fato de o referido distrito ser uma grande área de abrangência do agronegócio, destacando a presença de muitas empresas agrícolas (fazendas e vinícolas), de alta produção frutícola em Santana do Sobrado e adjacências. Quanto à coleta de dados, utilizamos, além da análise em documentos, da pesquisa participante (observação e entrevistas) e do levantamento de dados, cujo instrumento foi o questionário aplicado com os alunos e professores da comunidade estudada. As conclusões apontam para uma superexploração da força de trabalho dos jovens do campo, realizada pelas fazendas do agronegócio frutícola. Embora se utilize da forma contratual, imposta pela legislação trabalhista, coexistem formas de contratação precárias, de curtas temporadas e que obedecem às vontades dos proprietários agrários em obter seus superlucros, mediante os altos ganhos com as exportações e com o trabalho superexplorado e não pago (mais-valia) extraído dos trabalhadores. Diante das duras jornadas de trabalho, os alunos sentem a dificuldade de estudarem. Primeiro, por não conseguir conciliar, facilmente, o trabalho com a escola e, segundo, pelo esvaziamento dos conteúdos escolares e pela desorganização do ensino oferecido.

PALAVRAS-CHAVE: Educação, agronegócio, formação escolar, alunos-trabalhadores.

ABSTRACT: The objective is to understand the implications for the school education of student-workers in the main district of the municipality of Casa Nova, in the state of Bahia, resulting from the relationship between fruit-growing agribusiness and education developed in the countryside. The study is guided by the theoretical-methodological frameworks and assumptions of historical and dialectical materialism. The choice of the research locus in question resides in the fact that the aforementioned district is a large area of agribusiness coverage, highlighting the presence of many agricultural companies (farms and wineries), with high fruit production

in Santana do Sobrado and surrounding areas. As for data collection, we used, in addition to document analysis, participant research (observation and interviews) and data collection, whose instrument was the questionnaire applied to students and teachers of the studied community. The conclusions point to an overexploitation of the work force of young people in the countryside, carried out by fruit agribusiness farms. Although it uses the contractual form, imposed by labor legislation, precarious forms of contracting, of short seasons coexist and that obey the will of the agrarian owners to obtain their super profits, through the high gains with exports and with the super-exploited and unpaid work (surplus value) extracted from workers. Faced with the hard working hours, students find it difficult to study. First, for not being able to easily reconcile work with school and, second, for the emptying of school contents and for the disorganization of the teaching offered.
KEYWORDS: Education, agribusiness, schooling, student-workers.

INTRODUÇÃO

Localizado a pouco mais de 30 quilômetros da sede do polo irrigado Petrolina/ Juazeiro, Santana do Sobrado constitui-se de uma comunidade camponesa cercada pelo agronegócio frutícola, sendo, portanto, latifúndios irrigados que produzem frutas em larga escala, sobretudo uva e manga.

A concentração de terras é enorme, processo esse que se acentua pelo fato de as terras estarem em volta do lago de Sobradinho, o que facilita a captação de água para a produção irrigada. Atualmente, conforme levantamos nas entrevistas e visitas cotidianas, no município é possível encontrar cerca de vinte “empresas” (fazendas) de agricultura irrigada, localizadas no entorno de Santana do Sobrado. Das que foram localizadas, destacam-se aquelas integradas pelo capital monopolista internacional: Labrunier (do grupo francês Carrefour); Expofrut (capital Belga, Univeg Group); Sechi Agrícola, São José, Paraíso, Casa Nova e Rancharia (do grupo Sweet Fruits); Terra Nova e Vinícola Ouro Verde (Miolo Wine Group).

Ainda se destacam outras fazendas, em um segundo grupo, tais como, Agrobras, Hidrotec, Asa Branca, Frei Damião, Grand Valle, Jacarandá, Santa Felicidade (I e II), Santa Maria, Gold Fruit, e Riachinho. Além de outras dezenas que praticam explorações frutícolas, de médio e pequeno porte, seguindo à lógica da agricultura irrigada para exportação. No entanto, as pequenas e médias explorações se submetem aos grandes grupos monopolistas, à medida que não têm condições de exportar diretamente suas produções.

O município em questão possui, nessa característica latifundiária, uma historicidade peculiar, tanto pelo massacre de centenas de camponeses na década de 1930, quanto na completa inundação do município pela barragem de sobradinho na década de 1970.

Na década de 1970, quase quarenta anos depois do massacre de pau-de-colher, o município de Casa Nova seria inundado pela represa da barragem de Sobradinho, expulsando milhares de camponeses (ribeirinhos). Estes que foram deslocados tanto para

a nova sede do município, quanto para os novos povoados e distritos. O distrito de Santana do Sobrado, também, fora deslocado. Antes situava as margens do rio São Francisco na pequena agricultura ribeirinha, no artesanato, criação e domesticação de pequenos rebanhos.

Nesse sentido, quatro elementos básicos constituem a lógica que cerca, verdadeiramente, os referidos latifúndios modernos: **terra, água, capital e força de trabalho**. As fazendas, que foram anteriormente listadas, possuem todas acima de 50 trabalhadores permanentes, cada uma em tamanho de dezenas e centenas de hectares, com altas e carregadas estruturas de irrigação/produção, armazenamento, transporte e comercialização das frutas.

De tal modo, as fazendas são todas popularmente conhecidas e regem à lógica de vida, de trabalho e de condições educacionais da comunidade, uma vez que as pessoas foram se inserindo na produção frutícola, a partir da chegada das grandes fazendas, principalmente, as ligadas ao capital financeiro internacional.

A FORMAÇÃO ESCOLAR E A EXPLORAÇÃO DA FORÇA DE TRABALHO DOS JOVENS DO CAMPO EM SANTANA DO SOBRADO, CASA NOVA - BA

A realidade dos alunos-trabalhadores é de adaptação entre a exploração acometida pelo agronegócio frutícola e manutenção da vida escolar. Assim, buscamos demonstrar a caracterização de tal processo por meio, tanto dos questionários, quanto das entrevistas realizadas (com alunos e professores).

Aos professores perguntamos, no questionário, qual o impacto das relações de trabalho do agronegócio na vida escolar dos jovens trabalhadores. O questionamento foi respondido por todos os professores e várias respostas nos chamaram atenção. Vejamos algumas:

"É marcante como causa de desestímulo por parte dos alunos nas atividades escolares, pouco rendimento, atrasos, evasão..."; "às vezes períodos de safras os alunos são prejudicados, porque não podem faltar ao trabalho. Priorizam o emprego nesses períodos. E não temos um currículo escolar de acordo à sua realidade"; "a maioria trabalha em fazendas"; "muito grande, os alunos preferem o trabalho à escola"; "muito prejudicial. Muitos alunos não conseguem concluir nem o ensino fundamental e médio"; "na sua maioria, os alunos do CEAA[1] trabalham com a agricultura para exportação o que exige um tempo e um padrão de qualidade rigoroso o que acarreta para o aluno muitas faltas e cansaço"; "quando está na época de colheita, muitos se ausentam da escola para fazer hora extra"; "a relação entre ambas é complicada devido os discentes faltarem aulas e chegarem atrasados devido ao seu trabalho (horas extras)"; "eles se prejudicam muito por conta do horário de trabalho, pois às vezes tem que trabalhar à noite, faltando à escola".

1 Colégio Estadual Agnaldo Almeida.

Nas respostas dos docentes torna-se inquestionável a estreita e umbilical relação entre a exploração da força de trabalho e a vida escolar dos jovens estudantes do Ensino Médio. Prevalece, nessa relação, a exploração da força de trabalho, uma vez que ela sobrepõe-se à escola, dificultando a vida escolar dos jovens ou até mesmo impedindo-os de concluírem o ciclo escolar básico. Os professores demonstram conhecer sobre tal processo, apontando-o como principal causa do "diferenciamento" dessa escola em relação às demais.

Já nas entrevistas concedidas pelos docentes, ao serem perguntados se o Colégio Agnaldo Almeida poderia ser considerada uma escola igual às demais, obtivemos respostas que se coadunam às do questionário, como as que seguem:

> Não. O Agnaldo Almeida é uma escola diferenciada, porque nós temos um público, um público-alvo que é da rede agrária, ou seja, são alunos que passam o dia todo no sol, no desgaste físico, no desgaste emocional, submetidos a uma renda mínima de um salário mínimo, onde, na maioria das vezes, são casados e têm que fazer a divisão desse salário para suprir todas as necessidades. Ele chega exausto, onde, na maioria das vezes, está dormindo na sala ou mesmo muito desmotivado, cansado, com dor de cabeça. (DOCENTE Nº 1, ENTREVISTA, 2018).

> Não. Porque a maioria dos alunos, como eu já disse, são trabalhadores rurais e o estado não tem um currículo próprio para essa demanda, então, nós professores que temos que nos virar nos 30. Pegar os conteúdos e ir adequando. Não podemos puxar muito deles, porque se a gente puxar muito... muitos deles vão para lá cochilando, dormindo, quando chega antes do final da aula querem ir para casa porque estão cansados, porque passaram o dia na roça trabalhando. (DOCENTE Nº 2, ENTREVISTA, 2018).

Fica caracterizado, nas falas dos docentes, que a prática de ensino acaba sendo rasante e de "adaptação" aos sujeitos em termos de conteúdos, isso devido suas próprias condições de exaustão e cansaço, as quais se aliam ao pouco domínio que possuem da leitura, da escrita ou mesmo das noções básicas de cálculos e operações matemáticas. A professora, docente nº 2, diz não poder se aprofundar nos conteúdos ("puxar muito", na sua acepção), uma vez que eles já estão vencidos pelo cansaço.

De tal maneira, os docentes, tanto nas respostas dos questionários quanto nas entrevistas, caracterizam, em linhas gerais, as implicações das relações entre o agronegócio e a formação dos jovens do campo no distrito de Santana do Sobrado. É sobre esses professores que recai a tarefa pedagógica da formação desses jovens, no que concerne à educação de nível médio. Por isso, notamos o cuidado e a atenção que tiveram para tentar caracterizar tais relações. Os professores assinalaram, no geral, que a escola acaba ficando em segundo plano na vida dos jovens, o que justifica a superexploração do latifúndio nas elevadas jornadas de trabalho impostas aos seus trabalhadores, sobretudo em períodos de safras.

O aluno não vai à escola, muitas vezes, devido à carga de cansaço nas excessivas

jornadas que inclui a obrigação de horas extras e até mesmo trabalho noturno. Nesse sentido, "a questão é tempo para estudar, digamos assim, finais de semana, depois da aula, antes da aula. A vida da gente é trabalhar e aí o pouco tempo que sobra é para a gente vim na sala de aula. A gente trabalha até o sábado, muitas das vezes o sábado o dia todo". Perguntamos se trabalha, também, aos feriados, e o aluno respondeu que "feriados são alguns. Como a gente trabalha em máquinas, pulverização, que é o fitossanitário, e trabalha com esses produtos aí, somos obrigados a ir". Perguntado, também, se o mesmo possui dificuldade de ir à escola, a exemplo dos dias que necessita cumprir horas extras. Segundo o mesmo aluno,

> dificulta bastante, porque o tempinho que a gente tinha de uma hora, uma hora e meia para chegar em casa e fazer uma leitura num livro, para preparar uma atividade ou para uma prova, infelizmente a gente não tem esse tempo por conta do trabalho. [...] eu já cheguei até nove horas da noite. Se der para chegar até oito horas, eu venho que dá para pegar o terceiro horário, que é de oito e meia, mas se não der para pegar o terceiro horário a gente não vem porque o colégio já vai ***tá*** fechado (ESTUDANTE Nº 8, ENTREVISTA, 2018).

No entanto, algumas respostas dos docentes significam um olhar de naturalização diante de tal realidade, a exemplo, de afirmar que o aluno "prefere" ou "prioriza" o trabalho em detrimento da escola. Será que tal aluno "prefere" ou está condicionado em uma realidade sem condições de escolha? Entre alimentar a família, uma vez que muitos são pais e mães, e dar importância à escola, qual a escolha será feita por tal aluno? Certamente, a escola ficará, naturalmente, em segundo plano, pois, para esse aluno, se sujeitar ao trabalho nos latifúndios para se alimentar e atender suas necessidades de sobrevivência é algo que não lhe coloca em condição de escolha ou "preferência".

Destaca-se, ainda, que os professores definiram, em suas respostas, tal como a inexistência de um "currículo próprio para essa demanda" ou ao fato do aluno não dispor de "um currículo escolar de acordo à sua realidade" de trabalhador do campo. No entanto, cabe-nos questionarmos: existe realmente a necessidade de um currículo específico para a educação no campo? A institucionalização ou implementação de um currículo específico poderia resolver os problemas da prática pedagógica?

Não é possível vermos esse como o problema, mas, senão, primeiramente, as condições de superexploração da força de trabalho a que estão acometidos tais jovens e, em seguida, a adoção de uma teoria educacional transformadora, crítica e revolucionária que possa contribuir, nas condições de transformação dessa sociedade e não na reprodução, naturalizante, das contradições que as cercam. De tal maneira,

> ao pensar na educação para as pessoas que habitam o meio rural, é necessário pensar numa **Teoria Educacional** que permita aos trabalhadores do campo terem acesso aos conhecimentos produzidos histórica e coletivamente pelos homens no local em que vivem, e não um tipo de educação reduzida e limitada às exigências práticas para a realização do trabalho agrícola (ORSO, 2016, p. 98 grifo do autor).

Conforme demonstrado nos trabalhos de Bezerra Neto (2010; 2016), a proposta do Movimento Sem-Terra (MST), por exemplo, de uma **Educação do Campo** não está definida no cerne de nenhuma das teorias pedagógicas, constituídas pelo avanço da ciência educacional. Entendemos, assim como Souza (2014, p. 249), que "a única das tendências da educação brasileira que resiste às formulações pós-modernas e neoconservadoras é a Pedagogia histórico-crítica", afirmando lutar por uma educação socialista, embora com muitas limitações.

> No âmbito das correntes pedagógicas da educação brasileira, a proposta educativa do MST sempre esteve afastada e distante da Pedagogia histórico-crítica. Sempre omitiu a contribuição de Saviani e outros teóricos brasileiros que sustentam essa corrente fundada na dialética materialista (SOUZA, 2014, p. 278).

Entretanto, a educação do campo do MST busca unir e conjugar-se em múltiplas concepções (marxismo, existencialismo cristão, pensadores nacionalistas e mesmo as teorias liberais de educação), encontrando-se em fusão às chamadas pedagogia da prática social e pedagogia da educação popular. Compõe-se, no entanto, de um verdadeiro ecletismo pedagógico, direcionado ao pragmatismo e aos pressupostos do imperialismo, conforme expressos nas pedagogias pós-modernas.

Nesse sentido, Bezerra Neto (2016) coloca essa pedagogia "diferenciada" do MST em fusão, também, ao ruralismo pedagógico de início do século XX[2]. Para o autor, três características definem tal aproximação: a) a fixação do homem no campo por meio de uma pedagogia que fosse considerada adequada para tal; b) um calendário baseado no ano de plantio e de colheita; e c) a defesa de um currículo que levasse em conta as disciplinas que discutissem as técnicas de produção do homem do campo. (BEZERRA NETO, 2016).

Se partirmos da defesa de um currículo específico, ou seja,

> se pensarmos em educação do campo, porque não deveríamos pensar também numa educação da cidade, do indígena, das pessoas com deficiência, dos quilombolas, dos ribeirinhos, dos barrageiros, dos negros, dos homossexuais, das lésbicas, das mulheres, dos homens etc.? Enfim, isso indicaria que se formos pensar numa educação ou numa teoria educacional específica para um grupo específico, todos os demais segmentos sociais deveriam ter o mesmo direito (ORSO, 2016, p. 93).

Todos os demais grupos e classes sociais, bem para além dos sujeitos do campo, deveriam ter o mesmo direito, afinal, são todos oprimidos e explorados dentro do modo de produção capitalista. De tal maneira, um currículo específico, em vez de democratizar o conhecimento, promoveria, ainda, mais a desigualdade social, o isolamento de tais classes sociais, numa vertical negação do conhecimento científico que fora sistematizado historicamente pela humanidade.

2 Parte-se da prerrogativa de fixação do homem no campo, assumindo-se uma condição de "diferentes", por isso despossar-se-iam de um currículo unitário, mas tão somente específico, diferente, partindo-se sempre das necessidades práticas e imediatas dos sujeitos.

Nesse sentido, devemos entender que “o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens” (SAVIANI, 2011, p. 13). E não apenas aspectos específicos, relativizados e fragmentados do acervo histórico do conhecimento.

Segundo Saviani (1994), na sociedade capitalista o conhecimento científico é transformado em força produtiva, uma vez que essa sociedade o converte em força material, em um constante aprimoramento (tecnológico, sobretudo) da produção material.

> Se o saber é força produtiva, deve ser propriedade privada da burguesia. Na medida em que o saber se generaliza e é apropriado por todos, então os trabalhadores passam a ser proprietários de meios de produção. Mas é da essência da sociedade capitalista que o trabalhador só detenha a força de trabalho. Aí está a contradição que se insere na essência do capitalismo: o trabalhador não pode ter meio de produção, não pode deter o saber, mas, sem o saber, ele também não pode produzir, porque para transformar a matéria precisa dominar algum tipo de saber (SAVIANI, 1994, p. 160).

A negação do conhecimento científico aos trabalhadores já era uma premissa dos próprios economistas liberais do século XIX. Saviani (2011, 1994) utiliza-se do exemplo de Adam Smith que defendia a educação em doses “homeopáticas” aos trabalhadores, ou seja, uma instrução mínima e elementar, a qual vai sendo redimensionada, mas jamais alterada. Sobretudo, porque a divisão social do trabalho impõe um saber parcelado, específico, mas jamais unitário. “Cada trabalhador só domina aquela parcela que ele opera no processo de produção coletiva. Este processo atinge um ponto mais avançado na fase atual do capitalismo, que é a fase monopolista” (SAVIANI, 1994, p. 161). Nesse sentido, o capital humano se redimensiona no conceito de neoprodutivismo (SAVIANI, 2007), pautando-se a responsabilização de cada sujeito pela sua formação, aprimoramento e adaptação às novas exigências do mercado.

No campo do agronegócio frutícola, os discursos são os de uma produção moderna, movida pelas máquinas e pelas técnicas e processos imbuídos de tecnologia e “inovação”. No entanto, no que tange às relações de exploração da força de trabalho, não se nota a mesma inovação. Ao contrário, as relações de produção continuam as mesmas, em extrema precariedade e superexploração, tanto da classe adulta como dos jovens (mesmo que menores de idade).

Assim, buscamos apreender as implicações das relações entre o agronegócio frutícola e as políticas educacionais, no que concerne à formação dos jovens do campo em Santana do Sobrado – Casa Nova (BA). Para tanto, distribuímos o questionário no mês de Outubro de 2017. Dos 519 alunos matriculados no ensino médio da escola, conseguimos localizar 356 alunos (68,6%) nas salas de aula, em dois dias seguidos (9 e 10) do referido mês. O restante dos alunos (31,4%), segundo os professores, era quase absolutamente todos desistentes devido às colheitas estarem ocorrendo naquele período (Ver Gráfico 4).

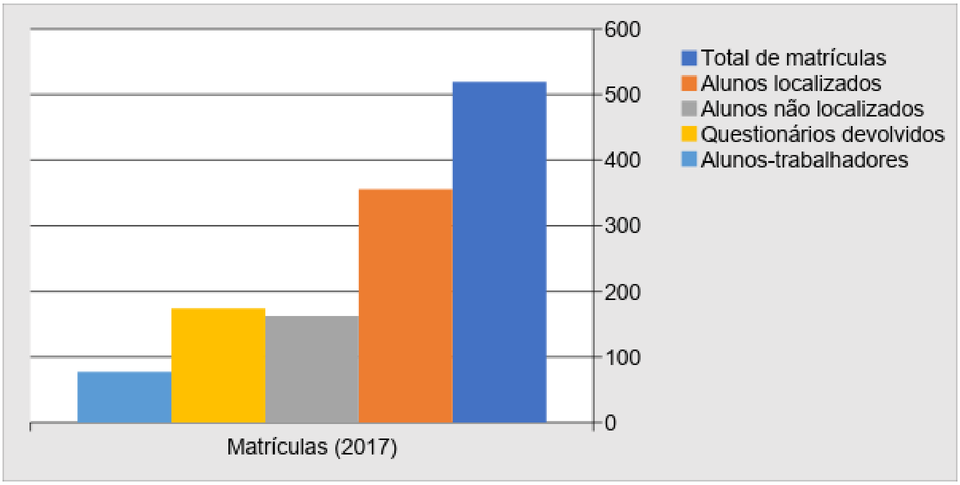


Gráfico 1 – Alunos-trabalhadores do agronegócio frutícola.

Fonte: dados obtidos no questionário (2017). (Elaboração própria)

Como não houve nenhum tipo de obrigação na devolução dos 356 instrumentos, apenas 174 alunos o devolveram. Desses que devolveram, 77 alunos (44,25%) indicaram uma dual condição de estudantes e de trabalhadores das empresas/fazendas agrícolas, indicando o nome da respectiva fazenda e a função exercida[3].

Por meio ainda dos questionários aplicados, verificamos que, na condição dual de alunos-trabalhadores, 11 (onze) alunos ainda são menores de idade. Eles possuem, respectivamente, 15 anos (2 alunos), 16 anos (4 alunos) e 17 anos (5 alunos), sendo que a maior idade apontada no questionários foi a de 41 anos. No entanto, a maioria possui mais de 20 anos, sendo uma média de 22 anos para os alunos-trabalhadores e uma média de 17 anos para os alunos não-trabalhadores do agronegócio, ou seja, os alunos-trabalhadores estão, em média, cinco anos atrasados na conclusão do ensino médio.

No questionário os alunos-trabalhadores indicaram o nome do latifúndio que estavam trabalhando. De tal modo, pudemos mapear quais as propriedades agrárias que mais exploram a força de trabalho daqueles jovens estudantes. Notamos, no geral, que as grandes empresas, já elencadas no início desse capítulo, sobressaem-se na absorção dos alunos-trabalhadores.

3 Devido à condição de aluno e trabalhador e, também, por questões de organicidade metodológica, chamaremos, a partir daqui, esse grupo de “alunos-trabalhadores”, no sentido de não ficarmos repetindo o número setenta e sete (77). Desse grupo, gravamos, depois, oito (8) entrevistas semiestruturadas.

Grupos/Fazendas	Nº de alunos-trabalhadores	Em %
Sechi Sweet (oito Fazendas)	6	7,79
Miolo Wine Group (Ouro Verde e Terra Nova)	8	10,39
Univeg Group (Expofrut)	2	2,6
Grupo Carrefour (Labrunier)	4	5,19
Santa Felicidade	10	12,99
Grand Valle	4	5,19
Hidrotec Agrícola	10	12,99
Agrobrás Agrícola	18	23,38
Gold Fruit	2	2,6
Outras (menor porte)	13	16,88
Total	77	**100**

Tabela 1 – Distribuição dos alunos-trabalhadores por fazendas frutícolas.

Fonte: dados obtidos no questionário (Elaboração própria)

As relações de trabalho das empresas frutícolas com os jovens estudantes ocorrem de maneira generalizada. Assim, quase 26% dos alunos-trabalhadores são vinculados às fazendas dos grupos monopolistas do capital financeiro internacional. Por outro lado, mais da metade do grupo de alunos-trabalhadores, compreendendo 57%, estão com a força de trabalho submetida às grandes empresas situadas no entorno do distrito. Essas são propriedades (latifúndios) com grandes dimensões de concentração territorial e possuem imensas estruturas de irrigação, produção, armazenamento e estruturas próprias de exportação. Embora não sendo de propriedade do capital financeiro internacional, elas mantêm-se em relações estreitas com o mesmo, pois monopolizam a atividade frutícola e exploram a força de trabalho local.

A monopolização da atividade frutícola, concentrada na produção de uva e manga, por parte das grandes empresas torna-se inquestionável, ao passo que, apenas cerca 17% dos alunos-trabalhadores se vinculam às pequenas e médias fazendas, as quais desenvolvem suas produções submetidas aos ditames das grandes empresas, assim como a elas vendem, geralmente, uma grande parte de suas pequenas e médias produções. As pequenas e médias propriedades, que são dezenas de “empreendimentos”, a força de trabalho dificilmente será assalariada, mesmo em curtas temporadas. Por isso, a procura pelas grandes fazendas para a venda da força de trabalho.

Prevalecem ainda, principalmente, em pequenas e médias propriedades, às relações semifeudais, como diárias, empreitadas e/ou trabalho por produção, assim como as de meação. Relações essas ainda muito comuns, embora as relações de assalariamento

tenham se expandido, a partir da chegada das grandes fazendas/empresas frutícolas. Segundo conta uma aluna, ao chegar com sua família em Santana do Sobrado,

> [...] não existiam muitas fazendas. Plantava roça, era cebola, era meeiro, essas coisas. Hoje tudo é empresa, né? Hoje meu esposo é carteira assinada porque antes não era carteira assinada [...]. Se plantava as roças de cebola, o patrão entrava com aquele X, com veneno, dinheiro, tudo. Quando termina a roça, aí paga todos os gastos. O meeiro entra com o trabalho, a mão de obra. Quando termina a safra, aí vão vender o produto, a cebola, aí o que sobrar, dos gastos, aí o patrão divide entre ele e o meeiro, meio a meio (ESTUDANTE Nº 3, ENTREVISTA, 2018).

Ao perguntarmos se tais relações de meação ou de diárias ainda existem, a aluna colocou o seguinte: “Existe sim, lá para nós não têm mais, mas existe sim”. Outra aluna, ao ser entrevistada, disse: “agora eu estou trabalhando diárias. Estava efetiva há quatro anos, aí saí e agora estou trabalhando diária”. (ESTUDANTE Nº 5, ENTREVISTA, 2018). Ao perguntarmos como se dá a relação de trabalho por diária, respondeu-nos a mesma aluna: “é porque lá onde eu estou agora não é uma empresa, é uma pequena associação. Aí têm pessoas que têm duas ruas de uva, pessoas que tem quatro ruas de uva. Aí é diária mesmo. Porque lá são poucos dias”.

Nesse sentido, percebemos que as relações semifeudais coexistem às relações capitalistas, de assalariamento, ora prevalecendo uma, ora prevalecendo outra. Essa aluna-trabalhadora disse-nos que chegou há sete anos em Santana do Sobrado, no entanto, segundo ela, trabalhando de carteira assinada, “efetiva mesma só foi uns três anos e sete meses” (ESTUDANTE Nº 5, ENTREVISTA, 2018). Nesse sentido, comprova-se a mescla de relações de produção, entre as formas semifeudais e as tipicamente assalariadas. Nessa definição, coube-nos indagarmos: e as empresas/fazendas do agronegócio, os latifúndios de novo tipo, de que maneira exploram a força de trabalho dessa população?

Dos oito alunos entrevistados em abril de 2018, comprovamos que apenas um continuava a trabalhar de carteira assinada, conforme haviam indicado, ao responderem o questionário, em outubro de 2017. Este é um dado um tanto curioso, como também, bastante revelador. Se o agronegócio, como nova face do latifúndio, é moderno, produtivo e emprega enormes contingentes de trabalhadores, por que esses alunos-trabalhadores não continuaram exercendo suas funções? Por que saíram dos seus empregos?

Na acepção dos próprios alunos-trabalhadores, não continuaram a trabalhar porque, nessas grandes empresas, “tem contrato aberto e contrato fechado. Contrato fechado você pode trabalhar muito tempo, mas contrato aberto é só dois ou três meses” (ESTUDANTE Nº 6, ENTREVISTA, 2018). E foi devido a isso que “me colocaram para fora”, nos disse outro entrevistado (ESTUDANTE Nº 2, ENTREVISTA, 2018). Já o aluno nº 4, que trabalhava na Fazenda Santa Felicidade, disse-nos que trabalhou lá por três meses, apenas na colheita, porém “o serviço acabou e eles dispensaram o pessoal” (ESTUDANTE Nº 4, ENTREVISTA, 2018).

Esses “modernos” latifúndios utilizam-se dos contratos ditos “abertos”, ou seja, de caráter temporário[4], formando-se a tônica de exploração da força de trabalho no seio do agronegócio frutícola. Usam-se do chamado “contrato de experiência”, permitido em Lei, porém, mesmo que venha assinar a certeira de trabalho, o trabalhador estará dispensado ao fim do período, uma vez que a colheita já terá findado ou estará findando-se. Há, assim, uma imensa rotatividade desses trabalhadores por essas empresas, que os exploram nessa estratégia do “permitido”, na brecha das Leis trabalhistas, gerando seus superlucros, por não gerar encargos trabalhistas, de décimo terceiro, férias ou mesmo FGTS. São características, portanto, de uma base de relações semifeudais de produção.

Na exploração temporária da força de trabalho, prevalece a lógica da “amizade”, das relações paternalistas, que buscam sempre uma “doçura” de trabalhador, de completa aceitação às relações precárias de produção do agronegócio. Nesse sentido, o aluno nº 3 enfatiza: “Rapaz, hoje em dia as firmas não buscam mais conhecimento, quem têm mais conhecimento nas coisas e sim mais por amizade. Tipo, eu conheço um cara e ele não é bem qualificado para o trabalho, mas eu vou, por amizade, colocar ele lá”. Essas relações se fortalecem, sobretudo, pela obrigação de se fazer horas extras, porque “no contrato eles dizia que não havia obrigação, mas se negasse fazer hora, provavelmente, com quinze dias ou um mês você é botado para fora. Por isso é que eles fazem até o contrato aberto” (ESTUDANTE Nº 6, ENTREVISTA, 2018).

As fazendas do agronegócio exploram a força de trabalho na forma de contratos temporários. Por um lado, isso acontece para não gerar vínculos e maiores encargos para com o trabalhador, mas, por outro lado, está a subjugação do trabalhador à propriedade, na ilusão de que o mesmo pode vir a ser contratado, caso “se esforce bastante”, por um período mais longo do que a colheita.

No entanto, dificilmente contratos mais duradouros se efetivam. Os alunos-trabalhadores entrevistados são exemplos de tal realidade, pelo fato, já descrito, de apenas um aluno continuar a trabalhar na mesma propriedade agrícola que fora indicada no questionário. Um dos alunos disse-nos que havia conseguido trabalhar onze meses em uma fazenda, na qual existiam cerca de trezentos e trinta trabalhadores. Perguntamos, então, se esse era um número constante e assim ele respondeu: “não. Tinha um tempo que tinha menos e outro que ele contratava mais pessoas. Era o período de colheita” (ESTUDANTE Nº 2, ENTREVISTA, 2018).

A partir da realidade descrita, entendemos que o processo de exploração da força de trabalho, pelas fazendas do agronegócio, demanda uma quantidade maior de braços em certas épocas do ano: épocas de colheitas. Devido à aglutinação de trabalhadores na safra, a escola acaba ficando em segundo plano, não necessariamente porque a aluno queira, mas por ser literalmente forçado a abandoná-la. Tendo em vista que, nas referidas colheitas, a demanda exigida não diz respeito apenas a colher às toneladas de frutas

4 Em média, são contratos de dois a três meses, às vezes, no máximo, chega-se aos quatro meses de duração.

produzidas, mas embalar e carregar as cargas para a exportação. Aparece aí um elemento extensivo da produção agrícola: as casas de embalagem (*packing house*), que absorvem grande parte da força de trabalho temporária.

Nas épocas de colheitas, segundo os alunos, muitas fazendas fazem "entrevistas" para contratação de centenas de pessoas, porém estudar se torna algo inconciliável às tarefas oriundas das colheitas. Tanto pelas fazendas não admitirem os estudantes como pelo fato de se tratar de longas jornadas diárias que, na maioria das vezes, adentra várias horas do período noturno.

> Algumas empresas, se a gente der entrevista e disser que está estudando, não é bem-vindo. [...] isso é mais no setor de embalagem de frutas, que é o *packing house*, a embalagem para exportação. Se aquele entrevistado falar que está estudando, não serve. Ele é descartado, não assim, automaticamente, mas eles prometem dar uma resposta, mas nunca dão. Então não é aceito, porque embalagem pega um pouco da noite, aí não serve pessoas que estudam. Aí isso não é bom porque quem pensa em estudar um pouco não pode. Às vezes, a pessoa perde até o emprego por conta de ***tá*** na escola (ESTUDANTE Nº 8, ENTREVISTA, 2018).

Explica-se aí, a partir das condições descritas, o fato de 31,4% (163) alunos não terem sido localizados na entrega do questionário, uma vez que o mês de outubro se configura como um dos meses de maior concentração das safras nas fazendas. Além de não conseguir conciliar o trabalho à escola, o aluno pode ser forçado, conforme relatado, a sair da escola ou mesmo, o contrário: perder o "emprego", caso esteja na escola, principalmente se ocorrer à omissão de tal fato durante a entrevista.

Nesse contexto de exploração, conciliar trabalho e escola se torna muito difícil devido às elevadas explorações que se submetem nas relações de trabalho. Os alunos apontaram que o fato de trabalharem na atividade agrícola dificulta-os de estudarem.

> [...] a gente chega em casa cansada, cabeça doendo de muito sol que tomou, tem que fazer as coisas, arrumar a casa, muitas vezes não dá tempo nem de fazer a atividade. Porque na prova, se passam três ou quatro página daquele livro, aí você não tempo para ler. É uma correria terrível, só quem passa, para saber (ESTUDANTE Nº 5, ENTREVISTA, 2018).

Não obstante, os alunos enfatizam a importância da escola e do conhecimento para suas vidas. No entanto, as dificuldades não cessam. Se por um lado estão as dificuldades de conciliação entre trabalho e escola, por outro lado, estão os problemas do próprio ensino esvaziado de conteúdos e das paradas que ocorrem na escola durante o ano letivo. Perguntados se a escola poderia ser considerada igual às demais, os alunos enfatizaram os principais problemas, assim como criticaram as interrupções (paradas) existentes na escola. Desde que começam as aulas, "[...] por qualquer coisa a escola está parando. Aí eu não acho muito legal. Isso atrapalha tanto o nosso conhecimento quanto o nosso desenvolvimento para o futuro. No caso, vai atrapalhar para um vestibular, uma faculdade. É meio fraco por isso" (ESTUDANTE Nº 6, ENTREVISTA, 2018).

As interrupções se dão pelos mais variados motivos: desde o fato de a escola não dispor de um reservatório de água até as festas tradicionais ocorridas na comunidade. Além das interrupções das aulas, destaca-se o descontentamento dos alunos para outras questões, como, por exemplo, a falta de conteúdos ou conteúdos elementares, mínimos que não atendem, normalmente, aos níveis da série em que o aluno encontra-se matriculado. “[...] o ensino aqui, em relação às outras escolas, é bem devagar, vamos dizer que é um nível abaixo do que é para ser. Então, a gente tem muita dificuldade nisso, ou seja, um assunto que a gente ver de terceiro ano, em outras escolas é de primeiro ano” (ESTUDANTE Nº 7, ENTREVISTA, 2018). Assim, os alunos concebem que a escola não está no mesmo patamar das demais: “totalmente diferente. Porque é uma escola de má gestão. É uma escola que falta muita coisa para poder se associar às demais escolas” (ESTUDANTE Nº 1, ENTREVISTA, 2018). Faltam, na acepção dos próprios alunos, as condições de acesso ao saber historicamente sistematizado.

Nesse sentido, os alunos reivindicam a escola para si. Apontam a necessidade de construção de um prédio escolar e de melhor organização pedagógica do espaço escolar. Nessa percepção, a escola precisa ser mais organizada, em termos de gestão e de um espaço próprio para o Ensino Médio. A aluna destaca que, no espaço escolar, existe a “[...] a falta de organização e a questão da gestão escolar que não ajuda muito. E sem falar que a gente não tem ajuda do Estado. Não ajuda a gente a construir nossa escola, a gente tem que ficar na escola do município. [...] A gente não tem, por exemplo, uma biblioteca (ESTUDANTE Nº 7, ENTREVISTA, 2018). Isso “porque começaram acolá construir, fizeram uma murada, disseram que ia construir, mas não fizeram” (ESTUDANTE Nº 5, ENTREVISTA, 2018).

Os alunos sabem, portanto, das condições de precarização da escola que possuem. Apontam para o descompromisso do estado da Bahia e o seu papel na precarização da educação que lhes é oferecida, seu esvaziamento, seu papel em oferecer “doses homeopáticas” aos trabalhadores, aos camponeses e as massas em geral. Segundo Saviani (1994, p. 160), “[...] daí por que a escola entra nesse processo contraditório: ela é reivindicada pelas massas trabalhadoras, mas as camadas dominantes relutam em expandi-la”, relutam em oferecê-la com qualidade.

> A contradição entre as classes marca a questão educacional e o papel da escola. Quando a sociedade capitalista tende a generalizar a escola, esta generalização aparece de forma contraditória, porque a sociedade burguesa preconizou a generalização da educação escolar básica. Sobre esta base comum, ela reconstituiu a diferença entre as escolas de elite, destinadas predominantemente à formação intelectual, e as escolas para as massas, que ou se limitam à escolaridade básica ou, na medida que têm prosseguimento, ficam restritas a determinadas habilitações profissionais (SAVIANI, 1994, p. 159).

No caso da escola de Ensino Médio de Santana do Sobrado, o estado capitalista e a

classe burguesa que o controla, em convergência aos interesses das classes latifundiárias do latifúndio de novo tipo (o agronegócio), relutam em expandir a escola, em ampliá-la, e em oferecê-la com o mínimo necessário de qualidade à materialização da prática pedagógica, à transmissão do conhecimento e a conseguinte apropriação dos alunos-trabalhadores aos conteúdos historicamente sistematizados, ao acervo histórico do conhecimento.

Contudo, tal realidade de precariedade, de uma escola mínima elementar, contraria aos interesses dos alunos-trabalhadores, que expressam, por último, suas perspectivas, seus sonhos. E, pelas respostas obtidas, notamos que eles não se veem em uma condição imutável de trabalhadores do agronegócio frutícola. Percebemos, claramente, ao contrário do que os próprios professores colocaram, de que, por exemplo, os alunos “preferem o trabalho à escola”, que os alunos-trabalhadores não abrem mão da escola. Eles sonham com ela e a projetam como algo importante nas suas vidas, como elemento de transformação, para um “futuro promissor” e uma “boa construção de vida”. Mesmo em tal realidade, eles miram alcançar, por meio da escola, a continuidade nos seus estudos.

De tal maneira, os alunos-trabalhadores foram nos colocando sobre o que pensam do futuro “cara, eu quero fazer uma faculdade de educação física. Mas também, tipo, adoro matemática, só que eu acho que é mais puxado esse lado da matemática, muita coisa” (ESTUDANTE Nº 6, ENTREVISTA, 2018). Já outra aluna-trabalhadora nos disse: “eu tenho um grande sonho para realizar na minha vida: eu queria cursar, queria fazer uma faculdade de enfermagem. Esse é meu sonho” (ESTUDANTE Nº 5, ENTREVISTA, 2018). O outro também: “futuramente eu quero ser um *design* de *games*, quero ter um futuro promissor e uma boa construção de vida” (ESTUDANTE Nº 4, ENTREVISTA, 2018).

Todos os demais foram de encontro à mesma perspectiva. Nenhum aluno, tanto no questionário quanto nas entrevistas, se vê trabalhador do agronegócio e justificam não ser essa a vida que “sonharam”, que desejam dar aos seus filhos, pois se veem superexplorados, nas condições de trabalho que dispõem.

Nesse sentido, a escola cumpre o papel de formação elementar, por um lado, pelo fato de a força de trabalho requerida pelo agronegócio latifundiário ser de caráter manual, por outro, porque a escola, a educação em níveis mais avançados representaria aprofundamento da crítica, do enxergar da realidade de exploração e isso, para os interesses locais, seria uma grande ameaça, uma possibilidade da massa se levantar em busca de seus direitos, ou, até mesmo, de irem contra a “ordem” do latifúndio, provocando a sua derrota, o seu caos e, por último, sua morte. Os educadores, para tanto, necessitam compreender o papel da educação, o papel da escola na luta de classes e, a partir da assimilação de uma pedagogia crítica e revolucionária, contribuir com a transformação da sociedade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Há uma superexploração da força de trabalho dos jovens do campo, realizada pelas fazendas do agronegócio frutícola, na condição de um latifúndio de novo tipo, uma nova face da grande propriedade agrária latifundiária. Isso porque, mesmo propagando a ideia da agroindústria, ou seja, da "modernização" da agricultura, as relações de trabalho, por outro lado, continuam precarizadas e de extremo peso de exploração para os trabalhadores.

Nesse sentido, embora se utilize da forma contratual, imposta pela legislação trabalhista, coexistem formas de contratação precárias, de curtas temporadas e que obedecem apenas as vontades dos proprietários agrários em obter seus superlucros, mediante os altos ganhos com as exportações e com o trabalho superexplorado e não pago (mais-valia) extraído dos trabalhadores. Diante das duras jornadas de trabalho, os alunos sentem a dificuldade de estudarem. Primeiro, por não conseguir conciliar, facilmente, o trabalho com a escola e, segundo, pelo esvaziamento dos conteúdos escolares e pela desorganização do ensino.

Assim, a escola cumpre, a partir das políticas educacionais e suas tendências pedagógicas oficiais, um papel de reprodução e de "naturalização" das relações sociais vigentes, cujos sujeitos (alunos) são entendidos como os "diferentes", pois são os operadores da engrenagem produtiva do agronegócio frutícola. Essa é uma condição contratual, porém entendida como natural na comunidade em questão. Aos alunos-trabalhadores basta uma educação elementar, em doses "homeopáticas", necessárias e essenciais para quem utilizará mais as mãos e muito pouco a cabeça.

Porém, os alunos, mesmo que sem uma organização definida, reclamam dessa educação recebida de maneira rasante, superficial e elementar, tanto reivindicando a escola (um prédio, mais conteúdos, mais materiais, livros, etc.), e, por outro lado, não se veem na condição imutável de trabalhadores dos latifúndios "modernos" do agronegócio frutícola.

Portanto, devemos pensar a educação, enquanto educadores críticos e revolucionários, de maneira integral aos sujeitos do campo. Uma educação de classe que seja fundamentada pela produção material da sociedade, como mecanismo de aquisição da consciência de classe. Nessa perspectiva, torna-se necessário valorizar o aspecto crítico dos conteúdos, em uma consequente ação radical, materializada em um contra-hegemônico projeto político-pedagógico, o qual possibilite enfrentar as políticas de educação do imperialismo e forjar um movimento de educadores capaz de colocar o coletivo da escola em integração à luta de classes concreta que se opera nos distintos lugares, sobretudo no campo.

É necessário, portanto, que os educadores se apropriem da filosofia marxista e dos ensinamentos da teoria materialista, histórica e dialética, assim como de uma teoria educacional e pedagógico-revolucionária na práxis político-educativa: a pedagogia socialista. A falta desses aportes teóricos tem como consequência, conforme demonstrado

por esse trabalho, as práticas pragmáticas, heterogêneas e fragmentadas, ou seja, esvaziadas tanto de conteúdo quanto das críticas necessárias.

REFERÊNCIAS

BEZERRA NETO, L. **Educação rural no Brasil**: do ruralismo pedagógico ao movimento por uma educação do campo. Uberlândia: Navegando, 2016.

ORSO, P. J. Pedagogia histórico-crítica no campo. *In:* BASSO, J. D.; SANTOS NETO, J. L.; BEZERRA, M. C. S. (org.). **Pedagogia histórico-crítica e educação no campo:** história, desafios e perspectivas atuais. São Carlos: Pedro & João; Navegando, 2016. p. 91-103.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica:** primeiras aproximações. 11. ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2011.

______. O pensamento pedagógico brasileiro: da aspiração à ciência, à ciência sob suspeição. **Educ. e Filos.**, Uberlândia, v. 21, n. 42, p. 13-35, jul./dez. 2007.

______. O trabalho como princípio educativo frente às novas tecnologias. *In:* FERRETTI, C. J.; ZIBAS, D. M. L.; MADEIRA, F. R.; FRANCO, M. L. P. B. (org.). **Novas tecnologias, trabalho e educação:** um debate multidisciplinar. Petrópolis: Vozes, 1994. p. 151-168.

SOUZA, M. M. **Imperialismo e educação do campo**. Araraquara: Cultura Acadêmica, 2014.

SOBRE O ORGANIZADOR

AMÉRICO JUNIOR NUNES DA SILVA - Professor do Departamento de Educação da Universidade do Estado da Bahia (Uneb - Campus VII) e docente permanente do Programa de Pós-Graduação Mestrado em Educação, Cultura e Territórios Semiáridos - PPGESA (Uneb - Campus III). Atualmente coordena o Núcleo de Pesquisa e Extensão (NUPE) do Departamento de Educação da Uneb (DEDC7). Doutor em Educação pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), Mestre em Educação pela Universidade de Brasília (UnB), Especialista em Psicopedagogia Institucional e Clínica pela Faculdade Regional de Filosofia, Ciências e Letras de Candeias (IESCFAC), Especialista em Educação Matemática e Licenciado em Matemática pelo Centro de Ensino Superior do Vale do São Francisco (CESVASF). Foi professor e diretor escolar na Educação Básica. Coordenou o curso de Licenciatura em Matemática e o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) no Campus IX da Uneb. Foi coordenador adjunto, no estado da Bahia, dos programas Pró-Letramento e PNAIC (Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa). Participou, como formador, do PNAIC/UFSCar, ocorrido no Estado de São Paulo. Pesquisa na área de formação de professores que ensinam Matemática, Ludicidade e Narrativas. Integra o Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Matemática (CNPq/UFSCar), na condição de pesquisador, o Grupo Educação, Desenvolvimento e Profissionalização do Educador (CNPq/PPGESA-Uneb), na condição de vice-líder e o Laboratório de Estudos e Pesquisas em Educação Matemática (CNPq/LEPEM-Uneb) na condição de líder. É editor-chefe da Revista Baiana de Educação Matemática (RBEM) e da Revista Multidisciplinar do Núcleo de Pesquisa e Extensão; e coordenador do Encontro de Ludicidade e Educação Matemática (ELEM).

ÍNDICE REMISSIVO

T

A educação enquanto fenômeno social:

Aspectos pedagógicos e socioculturais

3



www.atenaeditora.com.br
contato@atenaeditora.com.br
@atenaeditora
www.facebook.com/atenaeditora.com.br

Atena Editora
Ano 2022

A educação enquanto fenômeno social:

Aspectos pedagógicos e socioculturais



www.atenaeditora.com.br
contato@atenaeditora.com.br
@atenaeditora
www.facebook.com/atenaeditora.com.br

3

Atena Editora
Ano 2022